

Elisa Mattos
Francieli Oliveira
João Henrique Santos
Vanessa Pastorini
Ana Larissa Oliveira
Wander Emediato

Organizadores

PERCURSOS ACADÊMICOS E DEBATES INTERINSTITUCIONAIS

Pesquisas Desenvolvidas no
Programa de Pós-graduação em
Estudos Linguísticos da UFMG

E-book

do XI Seminário de Teses
e Dissertações do PosLin

UF *m* G

FALE
FACULDADE
DE LETRAS

POS LIN · UFMG

CAPES

Elisa Mattos
Francieli Oliveira
João Henrique Santos
Vanessa Pastorini
Ana Larissa Oliveira
Wander Emediato
Organizadores

PERCURSOS ACADÊMICOS E DEBATES INTERINSTITUCIONAIS

Pesquisas Desenvolvidas no
Programa de Pós-graduação em
Estudos Linguísticos da UFMG

E-book

do XI Seminário de Teses
e Dissertações do PosLin

Obra financiada pelo Programa de Estudos
Linguísticos da FALE UFMG via PROEX-CAPES

UFMG

FALE
FACULDADE
DE LETRAS

POSLIN·UFMG

CAPES

TRIBO
DA
ILHA
EDITORA

2021

Expediente

Coordenação PosLin

Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira
Wander Emediato de Souza

Comissão Organizadora

Elisa Mattos
Francieli Oliveira
João Henrique Santos
Vanessa Pastorini
Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira
Wander Emediato de Souza

Comitê Científico

Alcione Gonçalves (CEFET-MG)	Leonardo Pereira Nunes (UFMG)
Alexandre José Cadilhe (UFJF)	Maira Guimarães (UEMG)
Aline Fonseca (UFJF)	Marco Antônio de Oliveira (PUC Minas)
Ana Cecília Cossi Bizon (Unicamp)	Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN)
Ariel Novodvorski (UFU)	Pollyanna Júnia Fernandes Maia Reis (IFMG)
Elisa Mattos (UFMG)	Raquel Bambirra (CEFET-MG)
Fabiana Komesu (Unesp)	Renata Aiala de Mello (UFBA)
Fábio Bonfim Duarte (UFMG)	Rozana Reigota Naves (UnB)
Giacomo Figueredo (UFOP)	Sandra Quarezemin (UFSC)
Isabelle Cornelio Balbi Soza (UFMG)	Shirlene Bemfica de Oliveira (IFMG)
Ivanete Bernardino Soares (UFOP)	Soélis Teixeira do Prado Mendes (UFOP)
Janaína de Assis Rufino (IFSudeste-MG)	Vanderlice Sól (UFOP)
Joel Windle (UFF)	Vanessa Pastorini (USP)
Josiane Marques da Costa (UFLA)	Vânia Soares Barbosa (UFPI)
Leandra Batista (UFOP)	Wilx Ferreira de Souza (IFMG)
Leina Jucá (UFMG)	

P429 Percursos acadêmicos e debates interinstitucionais:

Pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG / Elisa Mattos ... [et al.] (Organizadores). – 1. ed. – Florianópolis: Tribo da Ilha, 2021. 619 p. , graf. , tabs. , figs. (colorido e em preto e branco) [recurso eletrônico]

E-book do XI Seminário de Teses e Dissertações dos PosLin. Obra financiada pelo Programa de Estudos Linguísticos da FALE UFMG via PROEX-CAPES.

Formato: PDF

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: <http://www.poslin.letras.ufmg.br/>

ISBN: 978-65-86602-26-5 (e-book)

Inclui referências.

1. Linguística Teórica e Descritiva. 2. Linguística do Texto e do Discurso. 3. Linguística Aplicada. 4. Pesquisa Linguística. I. Mattos, Elisa. II. Oliveira, Francieli. III. Santos, João Henrique. IV. Pastorini, Vanessa. V. Oliveira, Ana Larissa. VI. Emediato, Wander.

CDU: 378

Sumário

UMA PALAVRA INICIAL	10
Wander Emediato de Souza	
Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira	

APRESENTAÇÃO	11
Elisa Mattos	
Francieli Oliveira	
João Henrique Santos	
Vanessa Pastorini	

ABORDAGEM FUNCIONAL-CONSTRUCIONISTA DA GRAMÁTICA	13
Maria Angélica Furtado da Cunha	

BLOCO 1

TOPONÍMIA E LÉXICO	28
Alcione Gonçalves	

A TOPONÍMIA RURAL NO CONTEXTO CAFEICULTOR DA SERRA DO CAPARAÓ	30
Jacqueline Helen de Lima	

ANÁLISE DA CORRELAÇÃO ENTRE AS REGIONAIS DA CIDADE DE BETIM (MG) E A DISTRIBUIÇÃO DA AXIOTOPONÍMIA REGISTRADA EM LOGRADOUROS.....	45
Jeander Cristian da Silva	

NARRATIVAS DE VIDA	57
Maira Guimarães	
Pollyanna Júnia Fernandes Maia Reis	

NARRATIVAS DE VIDA DE BENZEDEIRAS SOB A ÓTICA DA GESTÃO E INTERAÇÃO DE PONTOS DE VISTA.....	63
Celina Gontijo Cunha	

IDENTIDADE E EMOÇÃO EM NARRATIVAS DE VIDA: UM OLHAR SOBRE OS EFEITOS DO SUJEITO-QUE-SE-NARRA.....	73
Gabriela Pacheco Amaral	

ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL	85
Shirlene Bemfica de Oliveira	
Wilx Ferreira de Souza	

ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA LINGUÍSTICA APLICADA: UM LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES VOLTADAS PARA O ESTADO DO AMAZONAS.....	90
Patricia Christina dos Reis	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DA UFMG.....	101
Maria Augusta de Matos Cruz	
FALANDO COM O MUNDO: UM PROJETO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE BELO HORIZONTE NA CONFLUÊNCIA DE SABERES LOCAIS E GLOBAIS.....	112
Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira	
ESTUDOS EM LIBRAS.....	132
Josiane Marques da Costa	
REALIDADE, NECESSIDADE E POSSIBILIDADE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: VISÃO CRÍTICA E MULTIMODAL.....	135
Eva dos Reis Araújo Barbosa	
CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA PARA SURDOS: UMA PROPOSTA A PARTIR DO LETRAMENTO VISUAL.....	149
Andreia Chagas Rocha Toffolo	
SINTAXE E SEMÂNTICA.....	162
Rozana Reigota Naves	
PROPRIEDADES DAS RAÍZES VERBAIS EM MUNDANG (FAMÍLIA NÍGER-CONGO).....	165
Véronique Douzaka Pahimi	
O SINTAGMA VERBAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O SISTEMA DE CASO EM PYKOBJÊ.....	181
João Henrique Santos	
ABORDAGEM MODULAR E INTERACIONISTA DA ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO.....	196
Janaína de Assis Rufino	
A MODALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA PARA A IMPOLIDEZ EM COMENTÁRIOS DE NOTÍCIAS PUBLICADAS NO FACEBOOK.....	198
Débora Marques Ferreira Araújo	
IMPACTO DO USO DO COMENTÁRIO METADISCURSIVO NO JOGO DE FACES EM UM DEBATE ELEITORAL: O NÃO-ALCANCE DA COMPLETUDE MONOLÓGICA.....	214
Paloma Bernardino Braga	
REPRESENTAÇÕES DE SUJEITOS NA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA DA NOÇÃO DE DEMOCRACIA.....	228
Jaqueline dos Santos Batista Soares	
A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE.....	242
Fernando Suarez de Oliveira	

BLOCO 2

FALA E INTERAÇÃO.....	263
Alexandre José Cadilhe	
TABUS LINGUÍSTICOS E O SURGIMENTO DE EUFEMISMOS NA FALA-EM-INTERAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO L1 E L2.....	266
Fernanda Roque Amendoeira	
A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA MACROESTRUTURA DE UMA SENTENÇA JUDICIAL: UMA ABORDAGEM À LUZ DA TEORIA DA ESTRUTURA RETÓRICA.....	282
Márcia Adriana de Souza Verona	
MÁSCARAS FACIAIS E DISTANCIAMENTO SOCIAL: A NATUREZA CORPORIFICADA DA FALA EM INTERAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19.....	299
Sineide Gonçalves	
ARGUMENTAÇÃO E DISCURSO.....	318
Ivanete Bernardino Soares	
IMPrensa FRANCESA DO SÉCULO XIX: ATORES DA ENUNCIÇÃO DOS JORNAIS <i>LA CITOYENNE</i> E <i>LA FRONDE</i>	322
Vanessa Pastorini	
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: PERCURSOS DE PESQUISA ACADÊMICA	338
Ana Cecília Cossi Bizon	
Elisa Mattos	
PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC) PARA IMIGRANTES: UMA FORMAÇÃO OUTRA.....	342
Arabela Vieira dos Santos Silva e Franco	
ESTUDOS DE CORPORA.....	353
Ariel Novodvorski	
UMA ANÁLISE DA FUNÇÃO ASPECTUAL E DO PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO DAS CONSTRUÇÕES PERIFRÁSTICAS $V1_{ANDAR} + V2_{GERÚNDIO}$ E $V1_{VIVER} + V2_{GERÚNDIO}$	357
Ana Clara Teixeira Ferreira	
RELAÇÕES ENTRE PROSÓDIA E GESTUALIDADE: PROTOCOLO DE TRATAMENTO DE DADOS E PROPOSTA DE ANÁLISE.....	368
Camila Antônio Barros	
IMAGINÁRIO SOCIODISCURSIVO.....	382
Renata Aiala de Mello	
A REPRESENTAÇÃO FEMININA NO CINEMA DE WOODY ALLEN: IMAGENS E IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS.....	384
Elaine Cristina Silva Fonseca	
Elisa Mattos	

LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	400
Leonardo Pereira Nunes	
O MAPEAMENTO LINGUÍSTICO DO AUTOCUIDADO EM DIABETES MELLITUS.....	402
Francieli Oliveira	
TRADUÇÃO INTRALINGUÍSTICA EM LIVROS ILUSTRADOS: UMA PERSPECTIVA SOCIOSEMIÓTICA	418
Cristina Lazzerini	
PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA	432
Sandra Quarezemin	
A APROPRIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DO PNLD PELO PROFESSOR DE PORTUGUÊS.....	436
Ricardo Souza Netto	
LETRAMENTO CRÍTICO	451
Leina Jucá	
UMA ANÁLISE CONTRASTIVA ENTRE O PLANO DE ESTUDO TUTORADO E A BNCC: DAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA AOS MULTILETRAMENTOS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA.....	456
Kenya Tatiana Frade Morais	
<i>GRAFFITI</i> : NARRATIVAS NAS PAISAGENS LINGUÍSTICAS DA CIDADE	467
Giulia Soster Caminha	

BLOCO 3

SEMIÓTICA SOCIAL E ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	481
Vânia Barbosa Vanessa Pastorini	
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) SOB O VIÉS DA TEORIA DISCURSIVA- CRÍTICA.....	484
Henrique Campos Freitas	
TECNOLOGIAS DIGITAIS, EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DO CORONACENO	505
Fabiana Komesu	
A ADOÇÃO ESPONTÂNEA E NÃO ESPONTÂNEA DA INOVAÇÃO NA GRADUAÇÃO: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE	510
Camila Vilela de Queiroz	
DEMANDA EMERGENTE DE EDUCAÇÃO 3.0 - UM OLHAR PARA O DOCENTE E SUAS PERCEPÇÕES DO CENÁRIO.....	519
Denise A. Soares Veridiano	
HISTORICIDADE LINGUÍSTICA	533
Soélis Teixeira do Prado Mendes	

PROPOSTA PARA AUXILIAR NA DIFICULDADE EM LER E INTERPRETAR ABREVIATURAS EM DOCUMENTOS MANUSCRITOS SETECENTISTAS.....	536
Christiane Benones de Oliveira	
IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	553
Joel Windle	
ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO CRÍTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ÊNFASE NOS TRAÇOS CULTURAIS IDENTITÁRIOS	556
Quézia dos Santos Costa	
TECNOLOGIAS NO ENSINO DE INGLÊS	572
Raquel Bambirra	
TRANSFORMANDO O ESPAÇO DA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA E A APRENDIZAGEM DE EXPRESSÃO ORAL SOB O VIÉS DA PEDAGOGIA DOS LETRAMENTOS: UMA INTERVENÇÃO NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA	575
Marlei Rose Renzetti Tartoni	
UNACCUSATIVES THAT DO ASSIGN ACCUSATIVE CASE	586
Fábio Bonfim Duarte	
AUTORES.....	603
COMITÊ CIENTÍFICO	611
COMISSÃO ORGANIZADORA	618

*Este e-book é dedicado à
Elaine Cristina Silva Fonseca
(In Memoriam)*

Uma palavra inicial

Há vários motivos para celebrar a publicação deste *e-book*. Em primeiro lugar, pelo protagonismo discente que ele enseja e reafirma. Os estudantes do PosLin, mais uma vez, organizaram um evento científico relevante, dinâmico e, dadas as exigências do tempo atual, totalmente remoto. Desnecessário dizer que esta obra também traduz a permanente vocação científica de pesquisadores em formação, além de seu evidente espírito inovador. Como os leitores poderão constatar, esta obra abraçou, com equilíbrio e atualidade, as três áreas de concentração do Programa: *Linguística Teórica e Descritiva*, *Linguística do Texto e do Discurso* e *Linguística Aplicada*.

Outro motivo de celebração é a reunião de um número significativo de mediadores externos que, com generosidade e expertise, ajudaram a consolidar o caráter interinstitucional do SETED, publicando textos neste livro. A eles, agradecemos também pelos comentários aos trabalhos apresentados, pelas sugestões oferecidas e por compartilharem seu conhecimento conosco.

Com este livro, saudamos ainda toda a comunidade do PosLin, ex-coordenadores, docentes, técnicos, discentes e parceiros externos, além das administrações superiores da Faculdade de Letras e da UFMG. Acima de tudo, este *e-book* marca um espaço de diálogo e de fortalecimento de nossa área de pesquisa, em um constante crescimento social, disciplinar e multidisciplinar .

À Comissão Organizadora do SETED e aos autores deste livro, nossos cumprimentos e os melhores votos de sucesso sempre crescente.

Wander Emediato de Souza
Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira

Julho/2021

Apresentação

O Seminário de Teses e Dissertações (SETED) do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é um evento acadêmico-científico tradicionalmente organizado pela Representação Discente desde 2009, ano de sua primeira edição. O evento tem como função apresentar e debater as pesquisas de mestrado e de doutorado em desenvolvimento no âmbito do programa, fomentando o intercâmbio entre os discentes e a comunidade científica, visando ao aprimoramento das investigações e à divulgação dos trabalhos realizados pelos integrantes do PosLin.

A edição mais recente do Seminário foi diferente das edições anteriores. Realizado em 03, 04 e 05 de novembro de 2020, o XI SETED foi inovador¹ e desafiador em vários aspectos. Foi inovador porque, devido à pandemia de COVID-19 no Brasil², o Seminário foi realizado inteiramente online, e desafiador porque, com isso, foi necessário coordenar a organização do evento de maneira remota, agenciando uma série de tecnologias digitais em meio a incertezas e dificuldades trazidas pela situação de pandemia³.

O XI SETED teve participação recorde de mestrandos e doutorandos do Programa e de mediadores externos. A edição de 2020⁴ contou com 96 inscrições, organizadas em 23 sessões temáticas distribuídas em três dias de programação, com 83 apresentações de pesquisa mediadas por 24 pesquisadores de instituições de ensino superior de quatro regiões do Brasil, que gentilmente se prontificaram a debater as investigações dos discentes inscritos no evento. A contribuição dos professores criou oportunidades de diálogo e troca

¹ A inclusividade também marcou presença no evento. A sessão temática *Estudos em Libras* teve a participação de Isabelle Cornelio Balbi Soza como intérprete de Língua Brasileira de Sinais. O compromisso de inclusão será mantido e a próxima edição do SETED terá a consultoria da professora Michelle Murta, pesquisadora de Libras na FALE/UFMG.

² Na data de conclusão deste e-book, o Brasil contabilizava 500.800 óbitos decorrentes da COVID-19, segundo dados das Secretarias Estaduais de Saúde e do Painel Coronavírus. Fonte: <https://covid.saude.gov.br/>.

³ Desafiador não apenas pela logística, mas também pela responsabilidade de organizar uma publicação em meio a uma crise sanitária sem precedentes, que afetou professores e discentes dentro e fora do PosLin, e culminou em atrasos e perdas de colegas e de entes queridos.

⁴ A programação completa do XI SETED encontra-se em: poslin.weebly.com/programaccedilatildeo.html.

de experiências de pesquisa, contribuindo, assim, com o desenvolvimento dos pesquisadores em formação.

O diálogo foi inaugurado com a palestra de abertura da Prof. Dra. Maria Angélica Furtado da Cunha, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 03 de novembro, em que a pesquisadora ofereceu ao público uma *masterclass* sobre linguística baseada em uso. A troca científica do XI SETED foi formalmente concluída com a palestra de encerramento do Prof. Dr. Fábio Bonfim Duarte, do PosLin/UFMG, que divulgou sua pesquisa mais recente, de caráter inédito e inovador, sobre a sintaxe da língua *Tenetehára* em 05 de novembro.

Além do recorde de inscrições, o XI SETED também teve recorde de público, muito possivelmente pela facilidade criada pela transmissão remota síncrona no YouTube, em que ouvintes puderam acompanhar as apresentações e as palestras, interagindo pela ferramenta de bate-papo dessa plataforma. O evento teve 2.503 visualizações e, com os *links* de transmissão compartilhados online, os professores do PosLin também seguiram o Seminário, prestigiando os discentes participantes, os mediadores externos e os palestrantes.

O XI SETED marca a primeira publicação de *e-book* do evento, reunindo um total de 33 trabalhos completos e 02 artigos referentes às palestras de abertura e de encerramento. Essa publicação⁵ evidencia a participação dos discentes, o engajamento da Representação Discente, o apoio institucional da Coordenação do PosLin e a disposição dos pareceristas. Agradecemos à Coordenação, aos discentes do PosLin, aos mediadores e pareceristas por seu valioso tempo e envolvimento com o evento e com esta publicação.

***Elisa Mattos
Francieli Oliveira
João Henrique Santos
Vanessa Pastorini
Ana Larissa Oliveira
Wander Emediato***

Julho/2021

⁵ Obra financiada pelo Programa de Estudos Linguísticos da FALE/UFMG via PROEX-CAPES.

ABORDAGEM FUNCIONAL-CONSTRUCIONISTA DA GRAMÁTICA

Maria Angélica Furtado da Cunha¹

Resumo

Este texto objetiva descrever o modelo que resulta da conjugação de pressupostos teórico-metodológicos da abordagem funcional norte-americana e da gramática de construções na investigação de fenômenos linguísticos do português do Brasil. Após uma breve apresentação de cada uma dessas abordagens, caracteriza-se a construção, definindo seus tipos, suas propriedades básicas e sua organização em uma rede hierárquica. Para ilustrar a aplicação desse modelo de análise, elege-se a construção ditransitiva, tratada como um pareamento de forma e função cujas instanciações se relacionam por meio de elos de polissemia. Esses elos especificam as relações semânticas entre o sentido prototípico da construção e suas extensões. Demonstra-se que essa construção pode ser codificada por dois padrões sintáticos distintos que expressam o mesmo conteúdo proposicional, mas diferem em termos discursivo-pragmáticos. Nesse sentido, argumenta-se que esses padrões constituem diferentes possibilidades de uma mesma construção, e não duas construções. Para tanto, consideram-se aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos que as instanciações da construção ditransitiva compartilham. **Palavras-chave:** Linguística funcional. Gramática de construções. Construção ditransitiva. Elos de polissemia.

Abstract

This paper aims at describing the model that results from the combination of theoretical and methodological assumptions of North American functional linguistics and construction grammar in the investigation of linguistic phenomena in Brazilian Portuguese. After a brief presentation of each of these approaches, I characterize the construction, defining its types, its basic properties and its organization in a hierarchical network. To illustrate the application of this analysis model, I consider the ditransitive construction, treated as a pairing of form and function whose instantiations are related through polysemy links. These links specify the semantic relations between the prototypical meaning of a construction and its extensions. It is shown that in Brazilian Portuguese the ditransitive construction can be coded by two distinct syntactic patterns that express the same propositional content but differ in discursive-pragmatic terms. In this sense, I argue that these patterns constitute different possibilities for the same construction instead of two different ones. For this, I consider syntactic, semantic and pragmatic aspects that the constructs of the ditransitive construction share.

Keywords: Functional linguistics. Construction grammar. Ditransitive construction. Polysemy links.

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora titular de Linguística. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: angefurtado@gmail.com

1. Introdução

Este texto tem como base a conferência de abertura proferida no XI SETED: Seminário de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Nele, descrevo o modelo que conjuga pressupostos teórico-metodológicos da abordagem funcional norte-americana e da gramática de construções na investigação de fenômenos linguísticos do português do Brasil. Para tanto, identifico brevemente cada uma dessas abordagens, caracterizando, em seguida, a construção, por meio da apresentação de seus tipos, de suas propriedades básicas e de sua organização em uma rede hierárquica. O modelo funcional-construcionista é então aplicado à análise da construção ditransitiva, tomada como um pareamento de forma e função cujas instanciações se relacionam por meio de elos de polissemia. Por fim, são tecidas considerações finais, que contemplam questões relacionadas à variação estrutural das manifestações da construção ditransitiva no português do Brasil e à sua rede polissêmica.

2. Enquadre Teórico

A Linguística Funcional Centrada no Uso² é uma tendência funcionalista de estudo das línguas que representa a união das tradições desenvolvidas por representantes da Linguística Funcional norte-americana, como Givón, Hopper, Thompson, Chafe, Bybee, Traugott, e representantes da Linguística Cognitiva, como Lakoff, Langacker, Goldberg, Taylor, Croft, em especial da Gramática de Construções (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013; HILPERT, 2014).

A Linguística Funcional Centrada no Uso se fundamenta na proposição de que a gramática de qualquer língua resulta da regularização ou rotinização de estratégias discursivas recorrentes (GIVÓN, 2012 [1979]; BYBEE, 2016 [2010]), que envolvem aspectos sócio-comunicativos e cognitivos da linguagem (TOMASELLO, 1998, 2003; BARLOW; KEMMER, 2000; BYBEE, 2016). Nessa linha, os usos linguísticos resultam de modelos convencionalizados com base na interface linguagem, cognição e ambiente sócio-histórico. A inter-relação dessas três dimensões motiva a fixação de padrões gramaticais, via rotinização, a partir de ambientes interacionais específicos.

² O rótulo *Linguística Funcional Centrada no Uso* (LFCU) foi criado pelo Grupo de Estudos Discurso & Gramática, comunidade acadêmica brasileira voltada para pesquisas de cunho funcionalista norte-americano, com sedes na UFRN, UFRJ e UFF. Corresponde, em termos teóricos, metodológicos e epistemológicos ao que Bybee (2016 [2010]) denomina *Usage-based Linguistics*.

Sendo assim, a LFCU defende uma relação estreita entre a codificação linguística e o uso que os falantes fazem da língua em situações reais de interação comunicativa. O princípio básico que a ela subjaz é o de que a estrutura da língua emerge à medida que esta é usada. A aparente regularidade e a instabilidade da língua são motivadas e modeladas pelas práticas discursivas dos usuários no cotidiano social (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2016).

Nesse cenário, a língua é entendida como um sistema adaptativo complexo, uma estrutura plástica, emergente (DU BOIS, 1985; HOPPER, 1987; BYBEE, 2016). Convivem, ao mesmo tempo, padrões mais ou menos regulares e outros que surgem em virtude de necessidades cognitivas e/ou comunicativas (GIVÓN, 2001; BYBEE, 2016). O sistema linguístico tem, portanto, uma natureza eminentemente dinâmica, já que surge da adaptação de habilidades cognitivas humanas a eventos de comunicação específicos e se desenvolve com base na repetição ou ritualização desses eventos.

Assentada nesses pressupostos, a LFCU busca descrever e explicar os fatos linguísticos com base nas funções (semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas) que desempenham nos diversos contextos de uso da língua, integrando sincronia e diacronia, numa abordagem pancrônica (BYBEE, 2016). Dentre os fatores considerados nas análises estão os efeitos da frequência de uso, a modelagem das estruturas linguísticas no contexto discursivo e as inferências pragmáticas que acompanham a língua na interação. Para constatar a estreita relação entre a estrutura da língua e o uso que os falantes fazem delas nos contextos reais de comunicação, esse modelo considera, no estudo do surgimento, variação e mudança das construções, motivações cognitivas e interacionais.

Formulada no quadro da Linguística Cognitiva, a Gramática de Construções (GC) surge como uma resposta ao modelo de conhecimento gramatical proposto por várias versões da Gramática Gerativa. Nessa vertente teórica, admite-se que o conhecimento linguístico é organizado em componentes, em que cada um descreve uma dimensão das propriedades de uma sentença: são os componentes fonológico, sintático (central) e semântico. A origem da GC é tradicionalmente associada à publicação de artigo cujo objeto de estudo são os idiomatismos (FILLMORE; KAY; O'CONNOR, 1988), do tipo *let alone*, como em *He doesn't eat fish, let alone shrimp*. O interesse está em encontrar um lugar para as expressões idiomáticas no conhecimento que o falante tem da gramática da sua língua.

Em qualquer de suas versões, a GC defende o pressuposto de que a língua é constituída de pareamentos forma-função³, isto é, as construções, organizados em uma rede

³ Em sua formulação original (GOLDBERG, 1995), a construção é definida como um par forma-significado. Entendo o termo *função* como equivalente a *significado*, nos termos de Croft (2001).

(GOLDBERG, 2006; LANGACKER, 2008). A parte formal das construções compreende aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos, ao passo que a contraparte funcional se refere a propriedades semânticas, pragmáticas e discursivas (CROFT, 2001). As construções são definidas como unidades simbólicas convencionais (LANGACKER, 1987; CROFT, 2005). Convencionais porque são compartilhadas por um grupo de falantes; simbólicas porque são signos, associações arbitrárias de forma e significado;⁴ unidades porque algum aspecto do signo é tão idiossincrático ou tão frequente que ele é armazenado como um pareamento forma-função na mente do usuário da língua (GOLDBERG, 1995, 2006).

A Linguística Cognitiva postula que outros aspectos da cognição, como a visão, a atenção, o raciocínio matemático, o pensamento abstrato e habilidades musicais, por exemplo, também estão estruturados como uma rede. Nessa mesma direção, Bybee (2016) argumenta que a organização da língua não é diferente da organização de outros aspectos da cognição. Assim, como outros sistemas cognitivos, a língua é uma rede de nós ligados por elos e as associações entre alguns desses nós tomam a forma de hierarquias de herança (LANGACKER, 1987), em que propriedades de construções de nível mais baixo são previsíveis a partir de construções mais gerais. Nesse sentido, a metáfora de rede reflete o fato de que a língua é um sistema de entidades interconectadas. Cabe destacar que essa rede é dinâmica, de modo que novos elos e novos nós são estabelecidos continuamente.

Assim como a LFCU, a GC é uma abordagem centrada no uso tendo em vista que essas duas abordagens compartilham os seguintes pressupostos:

- (i) A língua é aprendida/adquirida nas experiências comunicativas de que o indivíduo participa.
- (ii) As construções linguísticas emergem, regularizam-se e se modificam em razão de demandas sociocomunicativas.
- (iii) O estudo da língua deve partir dos usos (dados de fala e/ou escrita) que dela se fazem nas diversas situações de interação.

Esse compartilhamento fundamenta a propositura de uma abordagem funcional-construcionista da gramática, a qual concebe a língua como uma rede de construções interconectadas em seus diferentes planos, por relações de natureza diversa, cuja estrutura é motivada e regulada por fatores estruturais, cognitivos, sociocomunicativos e culturais. Desse modo, o estudo da língua deve ser feito com base nesses fatores já que a estruturação linguística emana de processos cognitivos de domínio geral, como nossa capacidade de categorizar, estabelecer relações e operar em níveis locais e globais (BYBEE (2016).

⁴ Para uma discussão sobre a natureza arbitrária da construção, ver Furtado da Cunha, Silva e Bispo (2016).

3. Caracterização das construções

Para a Gramática de Construções, todas as unidades da língua são simbólicas – desde morfemas simples, passando por expressões idiomáticas, estruturas sintáticas (GOLDBERG 1995, 2006), até padrões textuais (ÖSTMAN; FRIED, 2005). Logo, o conceito de construção dá conta de um grande número de unidades linguísticas, dispostas num *continuum*, de modo que a distinção entre elas é gradiente e não discreta. A título de ilustração, listo, em seguida, alguns exemplos de construções de diferentes planos linguísticos:

- Morfema: *-inter, -ista, -s*.
- Palavra simples: *flor, pé*.
- Palavra derivada: *florista, pedestre*.
- Palavra composta: *floricultura, pé de moleque*.
- Lexia complexa (idiomatismo): *Nem tudo são flores, Ficar com um pé atrás*.
- Padrão esquemático: Adj+(-i)dade, SN, SVO, SV.
- Padrão discursivo: carta, resumo científico, receita culinária, anedota.

Tal como elaborada pela Gramática de Construções, a construção pode ser pensada em termos de várias dimensões, todas elas gradientes, como se pode ver a seguir.

- Quanto ao tamanho, a construção pode ser atômica, variando quanto à composição em monomorfêmica, como *casa, im-, -ável, se, -s*, complexa, como os *chunks* do tipo *mexer os pauzinhos, em cima de*, ou intermediária, a exemplo de *rodopiar*, em que *rod[o]-* é analisável, mas *-pi-*, não, ou *trancafiar*, em que o lexema *tranc[a]-* é analisável, mas o elemento *-fi-*, não.
- Quanto ao grau de especificidade fonológica, a construção pode ser substantiva, como *azul* e *-s*, que são fonologicamente totalmente especificadas, esquemática, a exemplo de N(ome) ou SV (Sintagma Verbal) ou intermediária (*V-mento*, como em *casamento, rompimento*).
- Quanto ao tipo de conceito, a construção pode ser de conteúdo/lexical, quando está associada às categorias esquemáticas N(ome), V(erbo) e ADJ(etivo) ou procedural/gramatical, quando tem um significado abstrato que assinala relações linguísticas e orientações dêiticas.

Interessados na mudança linguística, Traugott e Trousdale (2013) destacam três propriedades da construção: esquematicidade, produtividade e composicionalidade. A esquematicidade é uma propriedade de categorização que envolve abstração. Esquemas são grupos abstratos, semanticamente gerais, de construções percebidas pelos usuários da

língua como estreitamente relacionadas na rede construcional. Segundo Bybee (2016), a esquematicidade envolve posições (*slots*) e o preenchimento delas por uma variedade de palavras e sintagmas. Os esquemas linguísticos são instanciados por subesquemas e, nos níveis mais baixos, por microconstruções, membros-tipos específicos de esquemas mais abstratos. Observa-se, assim, a gradiência da esquematicidade em termos de distinções hierárquicas ou níveis construcionais.

Com relação ao grau de especificidade da construção, isto é, se ela é parcialmente preenchida ou não, as construções podem ser:

- (i) totalmente não especificadas (ou abertas), como o esquema oracional transitivo SN_1 V SN_2 .
- (ii) parcialmente especificadas, como a sequência *tomar* SN.
- (iii) totalmente especificadas (ou idiossincráticas), como *tirar leite de pedra*.

A produtividade também é um fenômeno gradiente e se refere ao grau em que uma construção mais esquemática sanciona outras menos esquemáticas (subesquemas ou microconstruções). Assim, está diretamente relacionada à frequência com que novas instâncias de um esquema construcional aparecem. Nessa direção, pode-se aferir tanto frequência de *type*/tipo (BYBEE, 2003), também chamada de frequência de construção (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013), isto é, o número de expressões diferentes que a construção tem, quanto frequência de *token*/ocorrência (BYBEE, 2003), correspondente à frequência de construto (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013), ou seja, o número de vezes em que suas instanciações ocorrem no texto. Como exemplo, pode-se citar a construção adjetival [X-vel], cuja base lexical prototípica é derivada de verbo transitivo, como em *reciclar* > *reciclável*; *remover* > *removível*. Sua produtividade se estendeu e a construção passou a sancionar adjetivos com base em verbos não transitivos, como em *durar* > *durável*; *falir* > *falível*, e até mesmo em substantivos, a exemplo de *pote* > *potável*; *via* > *viável*. (JOVEM; SILVA, 2017).

A composicionalidade, por sua vez, se refere ao alinhamento construcional, ao grau de transparência entre forma e significado no nível da construção (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013). Uma construção é composicional quando o significado das partes ainda é recuperado no significado do todo. Sendo assim, uma construção idiomática é não composicional, dado que o significado do todo não corresponde à soma do significado das partes. A esse respeito, compare-se *tirar o livro da estante*, em que há convergência entre o sentido do todo e o sentido das partes componentes, e *tirar leite de pedra*, cuja interpretação não é literal. Contudo, ambas compartilham o mesmo padrão sintático: *tirar* SN_1 de SN_2 .⁵

⁵ A respeito das propriedades das construções idiomáticas, ver Furtado da Cunha e Bispo (2019).

No âmbito da perspectiva construcional, estabelecem-se relações entre as propriedades da construção e a organização hierárquica da rede construcional. Nessa linha, uma construção mais esquemática é mais produtiva e ocupa uma posição mais alta na rede. Contudo, não parece haver relação direta entre posição da construção na rede hierárquica e seu grau de composicionalidade. Uma construção como tirar *SN1 de SN2*, por exemplo, licencia tanto expressões como *tirar os papéis da mesa*, *tirar o leite da vaca*, que são composicionais tanto sintática como semanticamente, quanto idiomatismos como *tirar o cavalo(inho) da chuva* e *tirar leite de pedra*, que não exibem composicionalidade. Está claro que, se a construção idiomática é totalmente especificada, como *Maria vai com as outras*, ela é não composicional e não produtiva, constituindo um exemplar único. Em outras palavras, não sanciona subesquemas e/ou microconstruções.

Conforme mencionado anteriormente, a arquitetura da rede construcional é estruturada de forma hierárquica de modo que as propriedades de construções de nível mais baixo são previsíveis a partir de construções mais gerais. Nesses termos, na proposta de Traugott e Trousdale (2013) contempla um sistema hierárquico organizado em três níveis: os esquemas são generalizações de nível mais alto, mais abstrato; os subesquemas, menos esquemáticos do que os esquemas, estão ligados ao significado central da construção; as microconstruções representam tipos individuais de construção. As microconstruções são instanciadas por construtos (*tokens*), ocorrências empiricamente atestadas, instâncias de uso em uma ocasião particular, produzidas por um falante particular com um propósito comunicativo particular. Esse desenho hierárquico pode ser exemplificado pela construção ditransitiva, como veremos a seguir.

4. Construção ditransitiva

A Construção Ditransitiva (CD) é semanticamente definida como uma construção de estrutura argumental que consiste em um *slot* verbal e três *slots* argumentais, correspondentes a um argumento agente (A), um argumento recipiente (R) e um argumento paciente (P). No português do Brasil, o dativo (argumento recipiente) é geralmente codificado antes do objeto direto, como um pronome em posição pré-verbal ou como um SPrep em posição pós-verbal.⁶ Nesse sentido, temos dois padrões sintáticos diferentes – S OI V OD e S V OD OBL – associados ao mesmo significado, conforme a representação [X causa Y receber Z] S OI V OD e S V OD OBL.

⁶ Ver Furtado da Cunha (2017).

O sentido central, prototípico da CD é “agente faz com que o recipiente receba o paciente”, significado de transferência física associado a verbos de oferecimento, cujo protótipo é *dar*, como nos dados seguintes:

- (1) ...**Uma mulher me deu um cartão** e convidou para tirar fotos na agência, chamada Estilo. (CHAVE)
- (2) Então hoje eu tenho a minha casa, graças à Deus, e estou esperando **o prefeito dar uma casa para nós**. (MUSEU DA PESSOA)

Tendemos a interpretar situações novas e/ou abstratas com base em situações conhecidas e/ou concretas. Desse modo, é comum que um esquema construcional seja estendido para outros significados que se afastam do sentido prototípico da construção (LANGACKER, 1991), o que resulta em polissemia construcional (GOLDBERG, 1995).

Os modelos de Gramática de Construções baseada no uso propõem dois tipos de *links* que organizam as construções em uma rede: os de herança e os relacionais. Interessa, aqui, o primeiro deles. Entre os *links* de herança, encontram-se os de polissemia, que revelam as relações semânticas entre o sentido básico de uma construção e suas extensões.

Ancorada sobretudo em Goldberg (1995), Croft (2001), Bybee (2016) e Traugott e Trousdale (2013), assumo que, com base no sentido central da construção ditransitiva, o falante estende o uso do padrão estrutural dessa construção para outros tipos de evento que se afastam parcialmente do significado a ela associado. Desse modo, as instanciações dessa construção apresentam sentidos relacionados, e não um único sentido fixo, o que acarreta polissemia construcional: a mesma forma se liga a sentidos relativamente diferentes. Isso se explica pelo fato de que o padrão sintático e as especificações semânticas de uma construção são independentes dos verbos que ela recruta. Em se tratando da CD, foi possível constatar que suas instanciações estão associadas a um grupo de sentidos afins, e não a um único sentido fixo, de modo que nem todos os padrões S V OI OD implicam, necessariamente, que o participante paciente é de fato transferido para o recipiente, como se vê a seguir:

- (3) ...“**você num me oferece esse lugar não?**” (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 106)
- (4) ...ela acabou tomando comprimido e tudo pra morrer e nisso ele descobre e **ela deixou um bilhete pra ele** e qualquer coisa assim... (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 183)
- (5) **Modigliani lhe fez o retrato**, que pertence ao acervo do Masp... (CHAVE)

Em (3) a transferência só se completa se o recipiente aceitar o oferecimento; em (4), o verbo *deixar*, tem o sentido “agente age para fazer com que o recipiente receba o paciente

em algum ponto no futuro”; o verbo *fazer*, em (5), está relacionado ao sentido “agente tenciona fazer com que o recipiente receba o paciente”. Observe-se que o verbo *fazer*, tradicionalmente classificado como transitivo direto, pode ocorrer com um objeto indireto, num padrão oracional ditransitivo, que veicula a ideia de uma transferência pretendida. Esse argumento “adicional”, que não é exigido, semântica ou sintaticamente, pela valência mínima do verbo, é licenciado pela própria construção, o que resulta no aumento da valência do verbo.

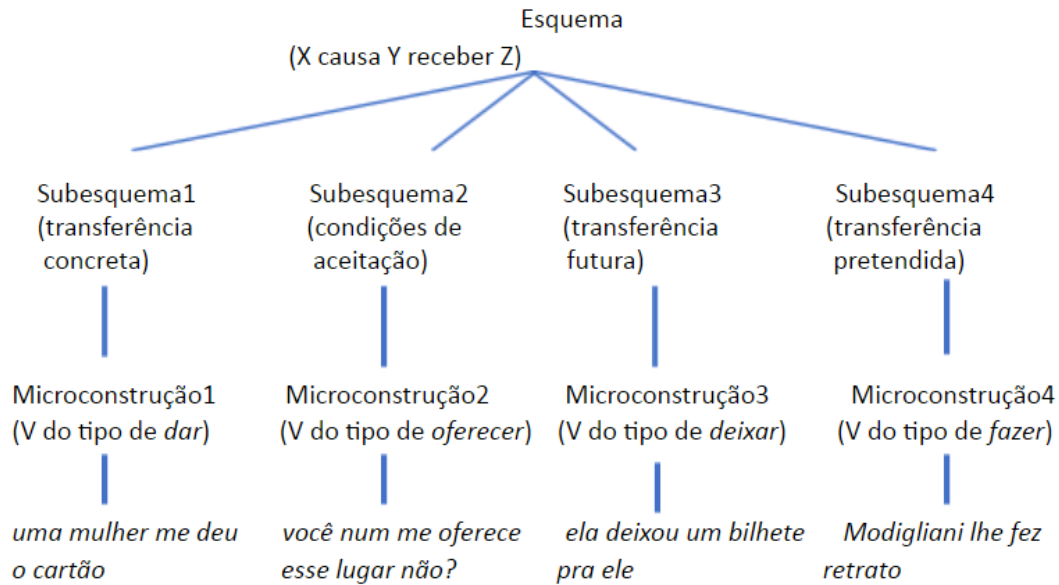
Em termos da rede construcional, o esquema da CD é representado por [X_{Agente} causa $Y_{\text{Receptiente}}$ receber Z_{Paciente}], com quatro subesquemas que se relacionam ao grau de êxito da transferência de Z para Y e envolvem classes de verbos similares. As microconstruções, por sua vez, compreendem tipos específicos de verbos para cada subesquema, como *dar* (sentido central), *oferecer*, *deixar* e *fazer*. Os construtos ou instanciações da CD são os dados reproduzidos em (1-5).

O padrão ditransitivo pode também conceitualizar uma atividade metaforicamente interpretada como um evento de transferência abstrata, com verbos *dicendi* (*dizer*, *contar*, *falar*, etc.). Nesse caso, o que é dito é transferido para um interlocutor, ilustrando a metáfora do conduto (REDDY, 1979), em que o enunciado sai, como em movimento, de um falante para um ouvinte, o qual é o destino final da ação.

- (6) então seu amigo começou a dá em cima dela, mais ela não aceitou, mas **seu amigo contou-lhe uma estória mentirosa...** (FURTADO DA CUNHA, 1998, p. 266)

Verifica-se, assim, uma relação icônica entre estrutura conceptual (evento de transferência) e estrutura linguística (oração ditransitiva). O fato de que os tipos de oração e sua estrutura argumental característica são, em grande medida, determinados pela classe semântico-sintática do verbo exemplifica a vinculação isomórfica entre forma e função (GIVÓN, 2001). A Figura 1 exemplifica a hierarquia construcional da CD:

Figura 1: Hierarquia construcional da CD.



Fonte: autoria própria.

Vale notar que nem todos os usos de *dar*, por exemplo, podem ser classificados como transferência concreta, como se vê em (7).

- (7) ...**o pessoal** que terminou ano passado **me deu maior força** pra eu voltar esse ano e terminar... (*Corpus Discurso & Gramática/RJ*)

Nesse dado, o sujeito (*o pessoal*) age intencionalmente de modo que o referente do OI (*me*) “receba” o OD (*maior força*), concebido como uma entidade concreta. Temos, aqui, um caso de *chunk* (BYBEE, 2016), em que ‘X dar força a Y’ se fixou a partir da frequência de uso de *dar* seguido de *força*. Nas instanciações da construção com *dar SN* mais ou menos idiomáticas, resultado do processo de *chunking*, as funções do verbo e do SN se alteram e a construção é reinterpretada como um todo. Embora a sequência *dar força* seja relativamente fixa, suas partes internas ainda são identificáveis, o que se evidencia pela possibilidade de acrescentar um determinante ou um modificador entre elas (*dar uma/muita/maior força*).

Com relação às alternâncias formais na ordenação do OI vs. OD, elas são cognitivamente motivadas, pois correspondem a diferentes perspetivações da oração ditransitiva como resultado do ponto de vista a partir do qual o falante escolhe relatar essa situação. Na oração ditransitiva, a posição preferencial do OI antes do OD comprova que é com esse referente que o falante empatiza (KUNO, 1980) ao transmitir o evento de transferência. Vejamos os dados:

- (8) Reeso pilotava uma motocicleta Honda 350. Segundo o depoimento de Ione à polícia, ele a abordou em um cruzamento e disse que era um assalto. Ele colocou a mão direita sob a camisa fingindo que iria tirar um revólver e pediu que **ela lhe entregasse o toca-fitas**. (CHAVE)
- (9) O show foi gravado pelo próprio Raul em um gravador Akai. Em 81, **o cantor entregou a fita para o presidente de seu fã-club, Sylvio Passos**. Mas só agora a apresentação vira disco. (CHAVE)

As alternativas de ordenação refletem perspectivas cognitivas diferentes do ato de dar: a primeira se correlaciona com o recipiente (OI) como objeto primário, enquanto a segunda se correlaciona com a coisa (OD) como objeto primário. O fato de o recipiente ser tipicamente humano torna-o uma entidade proeminente na cena e permite que ele seja conceitualizado como um elemento mais figura do que a coisa transferida.

5. Considerações finais

Tendo em vista as manifestações diversificadas da construção ditransitiva no PB e acatando a hipótese da não sinonímia (BOLINGER, 1968; GIVÓN, 1985; HAIMAN, 1985; LANGACKER, 1987; GOLDBERG, 1995), a questão que se coloca é: por que tal variação ocorre? Essa pergunta envolve duas outras estreitamente relacionadas:

- (1) Que fatores motivam a escolha de uma ordem ou outra?
- (2) A que função ou funções a ordenação dos participantes serve?

Em relação à pergunta (1), a análise empírica demonstrou que (i) fatores discursivo-pragmáticos, como o *status* informacional dado/velho, e consequente continuidade discursiva desse participante; (ii) semânticos, como o papel temático de recipiente do OI; e (iii) estruturais, como o peso do OD, em termos de número de sílabas, motivam a preferência pela ordenação do OI antes do OD. Quanto a (2), as funções das diferentes configurações estão relacionadas aos processos de produção e decodificação: começar uma oração com um referente que já foi mencionado antes fornece um elo entre o que já foi dito e o que vai ser dito, o que facilita a compreensão do ouvinte, ao mesmo tempo em que esses elementos são supostamente mais fáceis de produzir (FURTADO DA CUNHA, 2017).

Ocorrências como as analisadas aqui comprovam que a CD pode associar-se a um conjunto de sentidos diferentes, mas relacionados, para cobrir um amplo âmbito de significados. As extensões a partir da construção básica são motivadas e são adquiridas como

parte do nosso conhecimento da língua. Por um lado, o tratamento de diferentes padrões oracionais que instanciam a CD permite capturar o fato de que a própria construção tem significado, servindo como um esquema que reúne o que é comum a um conjunto de verbos. Por outro lado, o uso do mesmo padrão sintático com diferentes verbos resulta em economia linguística, reduzindo o custo cognitivo de elaboração e de processamento.

Referências

- BARLOW, M.; KEMMER, S. (Eds.). **Usage based models of language**. Stanford, Cambridge: CSLI, 2000.
- BOLINGER, D. L. Entailment and the meaning of structures. **Glossa**, v. 2, p. 119-127, 1968.
- BYBEE, J. Mechanisms of change in grammaticalization: The role of frequency. In: BRIAN, J.; JANDA, R. (Eds.). **The Handbook of Historical Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2003.
- BYBEE, J. **Língua, uso e cognição**. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016 [2010].
- CHAVE. Disponível em: <https://www.linguateca.pt/CHAVE/>. Acesso em: 05 mai. 2019.
- CORPUS DISCURSO & GRAMÁTICA. Disponível em: <https://discursoegramaticablog.wordpress.com/>. Acesso em 05 mai. 2019.
- CROFT, W. **Radical Construction Grammar**: Syntactic theory in typological perspective. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- CROFT, W. Logical and typological arguments for radical construction grammar. In: ÖSTMAN, J-O.; FRIED, M. (Eds.). **Construction grammars**: Cognitive grounding and theoretical extension. Amsterdam: Benjamins, 2005, p. 273-314.
- DU BOIS, J. Competing motivations. In: HAIMAN, J. (Ed.). **Iconicity in syntax**. Amsterdam: John Benjamins, 1985.
- FILLMORE, C. J.; KAY, P.; O'CONNOR, M. C. Regularity and idiomaticity in grammatical constructions. **Language** v. 64, p. 501-538, 1988.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.) **Corpus Discurso & Gramática** – a língua falada e escrita na cidade do Natal. Natal: EDUFRN, 1998.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. Motivações semântico-pragmáticas para a ordenação dos argumentos na construção ditransitiva. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 25, n. 2, p. 555-584, 2017.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2016.

- FURTADO DA CUNHA, M. A.; SILVA, J. R.; BISPO, E. B. O pareamento forma-função nas construções: questões teóricas e operacionais. **Revista Linguística**, v. especial, p. 55-67, 2016.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B. Pra quem é, bacalhau basta: da opacidade e produtividade das construções idiomáticas. **Revista Soletras**, n. 37, p. 103-116, 2019.
- GIVÓN, T. Function, structure, and language acquisition. In: SLOBIN, D. (Ed.). **The crosslinguistic study of language acquisition**. v. 2. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985. p. 1005-1028.
- GIVÓN, T. **Syntax**. A functional typological introduction. v. 1. Amsterdam: John Benjamins, 2001.
- GIVÓN, T. **A compreensão da gramática**. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha, Mário Martelotta e Filipe Albaní. São Paulo: Cortez; Natal: EDUFRN, 2012 [1979].
- GOLDBERG, A. E. **Constructions**: A construction approach to argument structure. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.
- GIVÓN, T. **Constructions at work**: The nature of generalization in language. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- HAIMAN, J. **Natural syntax**: Iconicity and erosion. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- HILPERT, M. **Construction Grammar and its application to English**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.
- HOPPER, P. J. Emergent grammar. **Berkeley Linguistic Society**, v. 13, p. 139-157, 1987.
- JOVEM, M.; SILVA, J. R. Rede construcional dos adjetivos formados por -vel no português. **Revista Odisséia**, v. 2, p. 3-18, 2017.
- KUNO, S. Functional syntax. In: MORAVESIK, E. A.; WIRTH, J. R. (Eds.). **Syntax and semantics**. v. 13. New York: Academic Press, 1980.
- LANGACKER, R. W. **Foundations of Cognitive Grammar**. v. I: Theoretical prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- LANGACKER, R. W. **Foundations of Cognitive Grammar**. v. 2: Descriptive Application. Stanford: Stanford University Press, 1991.
- LANGACKER, R. W. **Cognitive Grammar**: a basic introduction. New York: Oxford University Press, 2008.
- MUSEU DA PESSOA. Disponível em: https://www.linguateca.pt/acesso/MuseuPessoa_BR.xml. Acesso em: 23 jun. 2019.
- ÖSTMAN, J.-O.; FRIED, M. (Eds.). **Construction grammars**: Cognitive grounding and theoretical extensions. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

REDDY, M. J. The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. (Ed.). **Metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979, p. 284–310.

TOMASELLO, M. (Ed.) **The new psychology of language**. v. 1. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

TOMASELLO, M. (Ed.) **The new psychology of language**. v. 2. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2003.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and constructional changes**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

Bloco 1

Toponímia e Léxico

Narrativas de Vida

Atuação e Formação de Professores

Estudos em Libras

Sintaxe/Semântica

**Abordagem Modular e Interacionista
da Organização do Discurso**

TOPONÍMIA E LÉXICO

Alcione Gonçalves¹

Valendo-se da definição de Dick (1990, p. 22), os topônimos são

verdadeiros testemunhos históricos de fatos e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população, encerram, em si, um valor que transcende ao próprio ato de nomeação: se a Toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal. Chega, muitas vezes, a se espalhar além de seu foco originário, dilatando, conseqüentemente, as fronteiras políticas, e criando raízes em sítios distantes. Torna-se, pois, a reminiscência de um passado talvez esquecido, não fora a sua presença dinâmica.

Desse modo, ao resgatar a memória dos topônimos que denominam as regionais de uma cidade ou mesmo de uma região rural, é possível reconstruir parte da sua história, trazendo à tona informações que vão além do campo linguístico, seja do ponto de vista sociocultural, seja do ponto de vista histórico dessa comunidade.

Se pensarmos a língua como “um guia para a realidade social” (SAPIR, 1961, p. 20), seremos capazes de perceber a relação intrínseca entre sociedade e cultura, podendo ver, no léxico, a concretização de significados e de experiências que são abarcadas em todos os contextos de uma comunidade de fala. Daí, a importância de se buscar, por meio de estudos de natureza lexical, as diversas nuances referentes à cultura, à estrutura social e à história de um povo.

Em “A Toponímia rural no contexto cafeicultor da Serra do Caparaó”, de Jacqueline Helen de Lima, deparamo-nos com uma ampla investigação dos topônimos de comunidades rurais na região da Serra do Caparaó, trazendo, para o campo da Humanidade uma investigação detalhada da natureza linguística, geográfica, social e, principalmente, histórica, permitindo

¹ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). E-mail: alcioneport@gmail.com.

vislumbrar a riqueza cultural da região, projetada em um contexto que vai além dos aspectos econômicos e agrônômicos.

Acompanhar a trajetória da colonização da região do Caparaó é, indubitavelmente, um retorno à história e à luta de diversos povos por espaço e pela manutenção de sua identidade cultural.

Ao afirmar que “cada palavra carrega consigo um ou mais significados atribuídos pelos falantes de determinada língua, com base em suas experiências e percepções individuais do mundo” (LIMA, 2021), a autora sinaliza ao leitor que sua pesquisa visa, além de estudar o campo linguístico de determinados conjuntos de palavras, a retratar as experiências coletivas, quiçá, as individuais que permitem as especificidades do regionalismo da Serra do Caparaó. O trabalho apresenta-se, sem dúvida, como uma grande contribuição para os diversos campos do saber.

Em “Análise da correlação entre as regionais da cidade de Betim (MG) e a distribuição da axiotoponímia em logradouros”, de Jeander Cristian da Silva, encontramos uma pesquisa detalhada acerca de topônimos que apresentam, como fator motivacional, os nomes próprios de pessoas acompanhadas por títulos e dignidades que, além de homenagear a pessoa, homenageiam o papel histórico e social exercido por ela. Não podemos esquecer que a relevância da pesquisa vai além dos estudos taxonômicos. Há uma ampla investigação acerca de fatos sociohistóricos e culturais, além de aspectos geográficos da comunidade em questão. Vale lembrar a importância da comunidade em estudo tanto do ponto de vista histórico, quanto do ponto de vista econômico para o estado de Minas Gerais.

A pesquisa evidencia a hipótese de que a toponímia urbana se caracteriza pela predominância de antropotopônimos, lançando luz a futuras pesquisas acerca da representatividade nos logradouros da cidade de Betim (MG).

Referências

DICK, M. V. de P. do A. **A Motivação Toponímica e a Realidade Brasileira**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo. Edições Arquivo do Estado, 1990.

LIMA, J. H. A toponímia rural no contexto cafeicultor da Serra do Caparaó. **Anais do XI Seminário de Teses e Dissertações**. No prelo.

SAPIR, E. **Linguística como ciência – Ensaio**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1961.

A TOPONÍMIA RURAL NO CONTEXTO CAFEICULTOR DA SERRA DO CAPARAÓ

Jacqueline Helen de Lima¹

Resumo

Por meio da palavra, o ser humano pode expressar suas ideias e pensamentos, bem como nomear pessoas e lugares. Se a palavra é uma forma de expressão e de nomeação, entende-se que o pensamento precede sua escolha num dado contexto de comunicação. Cada palavra carrega consigo um ou mais significados atribuídos pelos falantes de determinada língua, com base em suas experiências e percepções individuais do mundo. Nesse sentido, este trabalho identifica e analisa as palavras escolhidas por moradores dos municípios de Alto Caparaó, Caparaó e Espera Feliz para nomear suas comunidades rurais no entorno Serra do Caparaó, região montanhosa localizada na divisa dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo, e imersa na cultura cafeeira. Para isso, tomam-se os pressupostos teóricos de Biderman (2001), acerca do léxico, e de Dick (1980), sobre a toponímia. A metodologia é de construção de fichas toponímicas conforme proposta de Dick, com base nos dados obtidos em breves entrevistas semiestruturadas e mapas do IBGE. Os dados serão analisados quanto à composição e à origem, bem como serão agrupados, por meio de planilhas, os topônimos mais recorrentes. Pretende-se criar um inventário dos topônimos rurais daquela região.

Palavras-chave: Cafeicultura. Cultura. Léxico. Linguística. Toponímia.

Abstract

Through words, human beings can express their ideas and thoughts, as well as name people and places. If the word is a form of expression and naming, it is understood that thought precedes its choice in a given communication context. Every word carries with it one or more meanings attributed by the speakers of a given language, based on their individual experiences and perceptions of the world. In this sense, this work identifies and analyzes the words chosen by residents of the municipalities of Alto Caparaó, Caparaó and Espera Feliz to name their rural communities around Serra do Caparaó, a mountainous region located on the border of the states of Minas Gerais and Espírito Santo and immersed in coffee culture. For that, we take the theoretical assumptions of Biderman (2001) about the lexicon and Dick (1980), on toponymy. The methodology is to build toponymic lines according to Dick's proposal, based on data obtained from brief semi-structured interviews and IBGE maps. The data will be analyzed terms of composition and origin, as well as grouped by spreadsheets the most frequent toponyms. It is intended to create an inventory of the rural toponyms of that region.

Keywords: Coffee plantation. Culture. Lexicon. Linguistics. Toponymy.

¹ Mestranda (FAPEMIG). E-mail: jacquelinehelenlima@gmail.com. Orientadora: Profa. Dra. Maria Cândida Trindade Costa de Seabra.

1. Introdução

Cada palavra carrega consigo um ou mais significados atribuídos pelos falantes de determinada língua, com base em suas experiências e percepções individuais do mundo. Nesse sentido, a presente proposta de pesquisa de mestrado pretende identificar e analisar as palavras escolhidas por moradores dos municípios de Alto Caparaó, Caparaó e Espera Feliz para nomear suas comunidades rurais no entorno da Serra do Caparaó, região montanhosa localizada na divisa dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo, e imersa na cultura cafeeira.

As primeiras reflexões sobre a natureza do nome datam da Antiguidade e adquiriram nos últimos tempos um caráter científico, ligado a diversas áreas de estudo da linguagem humana, como a Linguística Histórica, Etnolinguística e Sociolinguística. O léxico é um conjunto de palavras de uma língua que nomeia e exprime o universo da sociedade. Para além do ato de nomear, as palavras já criadas e usadas por diversas pessoas, em diversas épocas e contextos, são extremamente relevantes para uma comunidade, pois carregam consigo índices socioculturais (SEABRA, 2004, p. 22-24).

O processo de nomear pessoas e lugares é objeto de estudo da Onomástica, área do conhecimento que identifica, cataloga e explora a etimologia e as transformações destes nomes próprios e se integra à Lexicologia. A Antroponímia e a Toponímia estão ligadas à Onomástica e estudam, respectivamente, nomes próprios de pessoas e nomes próprios de lugares conforme assevera Rego (2013). Os estudos atuais, como o de Rego (2013) sobre a questão do nome, tomam por base definições de Dauzat (1951). Segundo a Linguística, a antroponímia é a ciência dos nomes de pessoas e a toponímia, a ciência dos nomes de lugares; unidas, as duas ciências formam a onomástica. Esta pesquisa é, portanto, um estudo toponímico dos municípios do Caparaó mineiro.

Pessoa e lugar estão em campos semânticos variáveis, mas possuem, apesar disso, uma relação próxima motivada pelo *onoma*, que é a intersecção: o vocábulo passa de seu uso pleno numa língua e caminha rumo ao uso onomástico, momento em que os dois planos se contatam e referenciam topônimo ou antropônimo (SEABRA, 2004, p. 37). Interessa à Onomástica o nome distinto de palavra, ou seja, a relação externa que ele tem com o nomeador e o nomeado-sujeito enunciador e o objeto nomeado (o espaço e suas subdivisões conceptuais). A essa relação une-se o receptor, aquele que recebe os efeitos da nomeação, com natureza de um sujeito passivo (DICK, 1999, p. 145). Ao se transpor do sistema lexical para o sistema onomástico, a palavra deixa o plano da designação (onomasiológico), integra-se ao da significação (semasiológico) e, assim, cristaliza-se como nome. Dessa forma, ocorre uma modificação semântica na palavra motivada pela variação interna ao sistema linguístico e pela realidade cultural que compete à palavra designar. Por ter o poder de refletir o modo

de viver e a cultura de uma sociedade, bem como representar seus valores, o uso da língua não se restringe, portanto, à função nomenclatória (SEABRA, 2004, p. 39).

A Toponímia constitui um vasto campo de investigação que conduz o pesquisador por diversas ramificações além da nomeação de lugares. Por meio dela é possível entrar em questões de cunho político, social, cultural, histórico e econômico. Não há dúvida de que por ela é possível conhecer profundamente um povo, já que taxonomias portam indícios de crenças e práticas e refletem a cultura:

A história dos nomes de lugares, em qualquer espaço físico considerado, apresenta-se como um repositório dos mais ricos e sugestivos, face à complexidade dos fatores envolventes. Diante desse quadro considerável dos elementos atuantes, que se inter cruzam sob as formas mais diversas, descortina-se a própria panorâmica regional, seja em seus aspectos naturais ou antropoculturais (DICK, 1990, p. 19).

A nomeação de um lugar envolve fatores diversos que dão a ela um caráter multidisciplinar. No momento da nomeação, são levados em conta os aspectos geográficos, os fatos históricos (ocorridos naquele contexto ou antes dele), os motivos pessoais (bastante comuns) e as influências religiosas. É este nome escolhido pela sociedade o que será por ela reconhecido:

É o simbolismo das formas linguísticas que transforma nomes em lugares existenciais e indivíduos em personalidades sociais. A configuração de um local só acontece a partir do nome, o antecedente sendo o não-lugar, o não simbólico, o inativo. Do mesmo modo, é o nome que dimensiona a pessoa e caracteriza o humano e o animado, polarizando sua atividade sociolinguística (DICK, 1999, p. 137).

A afirmação da língua enquanto instituição social passa pela nomeação, uma vez que sua vivacidade da língua depende da ação nomeadora para se tornar realidade:

Ao dominar a natureza, ao dominar as técnicas, ao dominar o conhecimento, só se pode fazê-lo e transmiti-lo dando nome às coisas, dando nome às ideias, criando conceitos. Então, um dos traços fundamentais disso é que a memória do homem tem que ser amparada pela criação vocabular contínua. Em suma, o que o indivíduo vê, pressente ou imagina, descobre ou inventa pode ser nomeado pela palavra. Uma vez nomeado, o conhecimento pode ser socializado e integrar-se na cultura coletiva (HOUAISS, 1983, p. 20).

Por seu caráter multidisciplinar, a Toponímia tem sua importância evidenciada não somente na Linguística, mas também na Sociologia, por exercer um elo entre o ambiente e a realidade social. Da mesma forma, conecta-se à Geografia, por relacionar-se com mapas, divisões e acidentes que são indispensáveis ao toponomista. E, na mesma direção, a Toponímia dialoga com a Antropologia ao permear valores culturais. Por fim, faz uma ponte

com a História ao permitir conhecer o percurso histórico-cultural por meio da análise de nomes de uma localidade (REGO, 2013, p. 31). Estudar topônimos permite, então, resgatar e compreender aspectos socioculturais de uma comunidade e consolidá-los como patrimônio imaterial, tal qual apresenta Seabra (2006) em sua reflexão acerca do ato denominativo, que implica o modo de determinado grupo social estruturar a experiência de sua realidade.

Diante da ciência Onomástica, mais especificamente da Toponímia, reveladora de diversas nuances de uma sociedade, esta pesquisa pretende investigar os topônimos de comunidades rurais dos três municípios que integram a Serra do Caparaó, localizada na Zona da Mata Mineira, e, por meio de tal investigação, levantar os aspectos linguísticos, geográficos, históricos e socioculturais desta região. Embora tenha grande visibilidade e projeção no Estado de Minas Gerais, por nela se localizar o Pico da Bandeira e pela crescente produção de cafés de qualidade premiados dentro e fora do território nacional, a região tem sido objeto de estudos acadêmicos que se voltam, majoritariamente, para aspectos econômicos e agrônômicos. Nesse sentido, a presente proposta de pesquisa busca suprir uma lacuna de investigações no campo linguístico de uma porção territorial de Minas Gerais com um rico patrimônio cultural.

2. Justificativa

Integrado à ciência Onomástica, o estudo toponímico possibilita investigar o léxico por meio dos principais fatores motivacionais, de natureza física e antropocultural, no ato denominativo, assim como proposto por Dick (1990). Pressupor que os componentes naturais de uma paisagem ou ocupação de um território por povos diversos são fatores motivacionais no ato denominativo de um local, conduz à reflexão da relevância desses componentes e povos no interesse social do denominador. Portanto, a proposta deste estudo torna-se relevante não só pela perspectiva linguística, mas também pela perspectiva antropológica, em que aspectos e fatos da ocupação de lugares pelo homem, ao longo da história, participaram da formação de topônimos nas comunidades rurais.

Diversos grupos indígenas, como os Botocudos, Puris, Tapuias e Tupis, ocupavam a região da Serra do Caparaó em tempos mais remotos. Inicialmente, era Terra Sagrada dos Guaranis, que para lá peregrinavam para cultuar suas divindades, saídos da Baía de Guanabara, no Rio de Janeiro, rumo ao Pico da Bandeira. Destes tempos, há resquícios de presença indígena em um lugar conhecido pelos atuais moradores como “Fogão dos Puris”. Trata-se de uma laje natural de pedra usada para preparar alimentos obtidos na caça, no alto da serra, nas proximidades do Pico da Bandeira (GRIMALDE, 2016). Sua ocupação por

povos indígenas se deu, efetivamente, anos após a chegada do homem europeu ao Brasil, quando os Botocudos foram perseguidos na região do Rio Doce. Na região de Ponte Nova, os Botocudos empurraram os Puris, que viviam ainda nas proximidades deste rio, para as montanhas caparaoenses (MIRANDA, 1949).

Os indígenas resistiram aos portugueses durante a colonização e impediram, enquanto possível, a destruição da Mata Atlântica naquela região. Pela bravura e resistência, foram perseguidos pelas autoridades do governo central durante o século XIX. É bastante comum ouvir relatos de famílias mais antigas que tratam de sua ascendência puri, geralmente motivada pela união de um homem branco com uma mulher indígena, por ele cativa por meio de laçadas de cordas. A presença dos indígenas pode ser notada nos topônimos de municípios como os de Caparaó, que na língua tupi significa “águas que descem da serra” (QUEIROZ, 2011).

O primeiro homem europeu que contemplou a deslumbrante paisagem do Caparaó, riquíssima em diversidade vegetal e topográfica, foi o português Sebastião Fernandes Tourinho, por volta de 1570 (BARBOSA, 2009, p. 15). O Governo Geral, instalado na Bahia, estimulou expedições à procura de ouro pelo Rio São Francisco e pelo Rio Doce. Numa dessas expedições, o português deixou a cidade de Porto Seguro e embrenhou-se pelo Rio Doce, que o levava até o Rio Manhuaçu. De lá, contemplou a cadeia montanhosa caparaoense na qual se sobressai o Pico da Bandeira.

Em seus relatos, Tourinho diz ter pensado que avistara o Rio de Janeiro, pela semelhança topográfica com a Serra dos Órgãos. No entanto, só mais tarde, por volta de 1600, expedições saídas de São Paulo passaram nas proximidades (MERCADANTE, 1973). Essas expedições, contudo, não deixaram plantações ou edificações. Somente após as Entradas e Bandeiras organizadas, a partir de Fernão Dias, os lugarejos pelo caminho foram fundados. A região do Caparaó foi uma das últimas a ser povoada.

A região do Caparaó tornou-se uma Zona Proibida ou Zona Restritiva por meio do Alvará de 1733, que coibia a abertura de caminhos nas matas de Minas Gerais, bem como o estabelecimento de qualquer propriedade ou casa de Vila Rica até a costa brasileira. Este alvará atendia aos temores da Coroa Portuguesa de que o ouro oriundo da região extrativista deixasse de passar pelo sistema alfandegário da época, seguindo por caminhos mais difíceis de controlar, causando prejuízo aos seus cofres. Logo após este período, a mineração entrou em declínio e, por volta do fim do século XVIII e início do século XIX, o homem branco luso-brasileiro chegou, de fato, à região da Zona Proibida, que neste período já não fazia mais sentido (BARBOSA, 2009, p. 27).

Dom João VI autorizou a abertura de uma estrada para ligar Vila Rica ao Espírito Santo pelo Alvará de 1815. Há registros históricos de que boiadas tenham percorrido esta estrada. O interesse pelo gado mineiro teria sido o motivo inicial de sua construção, que precedeu a chegada do café àquelas montanhas (PRADO JÚNIOR, 1942). Imensas foram as dificuldades encontradas ao longo da obra: pedras gigantescas, montanhas íngremes e ataques de indígenas que tentavam proteger seus territórios. Lentamente, a obra iniciada no lado capixaba alcançou a Serra do Caparaó, atravessou o Rio José Pedro, nomeado em homenagem ao bandeirante José Pedro, que por lá passara em outros tempos, e entrou em Minas Gerais. Esta localidade, que hoje está no lado capixaba, recebeu o nome de São João, como homenagem a Dom João VI e, mais tarde, foi chamada de São João do Príncipe, homenagem ao nascimento de Dom Pedro II (BARBOSA, 2009, p. 29).

Os planos da época eram de que a estrada atingisse o topo da serra, chamado hoje de Pico da Bandeira, porque lá, por volta de 1859, foi colocada uma bandeira do Império a mando de dom Pedro II. Acreditava-se naquela época que lá fosse o ponto culminante do território brasileiro. Neste local, existe uma área de proteção ambiental, conhecida como Parque Nacional do Caparaó, criado em 24 de maio de 1961 pelo então Presidente da República Jânio Quadros.

Às margens da estrada e dos rios por ela cortados, formaram-se povoados e lugarejos. Nas suas proximidades, fazendas e capelas foram erguidas. Os moradores que chegavam traziam consigo seus costumes e crenças que influenciaram a constituição da população. Portugueses e italianos propagaram a religião cristã Católica Apostólica Romana e, os alemães e suíços, a fé cristã Protestante. A região abriga uma das comunidades protestantes mais antigas do Brasil. As escolas confessionais (católicas e protestantes), nortearam a educação secular e moldaram o comportamento. Os imigrantes encontraram um ambiente favorável à agricultura, em que a altitude, o clima frio e o tipo de solo propício ao cultivo do café foram fatores essenciais para que muitas famílias prosperassem. No final do século XVIII, com o fim da mineração em Minas Gerais, o café substituiu o ouro no processo de povoamento.

Além do café, foi descoberta, no início do século XIX, a existência de caulim, feldspato e mica. Esta última era exportada para a indústria bélica que abastecia países europeus na Segunda Guerra Mundial. Neste período, que durou até meados da década de 1970, a região passou por transformações em sua composição populacional, arquitetônica e social, motivadas pela chegada da Estrada de Ferro Leopoldina. A ligação com a então capital do Brasil, Rio de Janeiro, era intensa: cargas e passageiros eram conduzidos diariamente da região para o litoral. É válido ressaltar que, nos primeiros anos de ocupação, os moradores tinham maior

ligação com a cidade mineira de Ponte Nova, pois muitos registros de documentos só podiam ser feitos naquela localidade, como afirma (BARBOSA, 2009). No entanto, com a chegada do trem de ferro, a capital fluminense passou a influenciar fortemente a população local. As notícias, o cinema, os times de futebol, as tendências de moda e tantas outras coisas puderam chegar pelos trilhos (QUEIROZ, 2011).

Entende-se que a linguagem faz parte da cultura de um povo e que há uma estreita relação entre a língua e a sociedade. Segundo o antropólogo e linguista Alessandro Duranti (2000), para que seja possível a compreensão do papel da língua na vida das pessoas, é necessário ir além do estudo da sua gramática e entrar no mundo da ação social, pois nele é que as palavras são relacionadas às atividades culturais e sociais. O estudo do nome, portanto, pode revelar muito da história e da cultura de um povo:

Por ser iconicamente simbólico, o nome de lugar nos fornece valiosas informações: i) aponta a origem histórica de povos antigos e a localização, ii) aponta a origem histórica de povos antigos e a localização, com precisão, de sítios desaparecidos, iii) oferece descrições precisas de relevos, apontando paisagens que já tenham desaparecido em decorrência da ação antrópica ou da natureza; iv) indica a localização de nomes de rochas, estruturas do solo, locais antigamente minerados; v) aponta um amplo *corpus* de nomes de lugares que se refere à fauna atual ou desaparecida; vi) indica um vasto repertório popular que designa espécies vegetais; vii) fornece conhecimento sobre a vida religiosa, agrícola, etnológica, dentre muitos outros dados (SEABRA; SANTOS, 2009, p. 246).

Justifica-se, assim, o estudo toponímico (e da articulação entre língua e sociedade) naquela região, uma vez que esta pesquisa trará contribuições para os estudos linguísticos atuais e futuros, bem como valorizar as peculiaridades culturais e sociais da região do Caparaó. Considerando, ainda, o constante fluxo de pessoas que buscam aquela localidade para o cultivo de café e para morar próximo às imensas belezas naturais, mudanças e variações no comportamento linguístico e no ato de nomear lugares, certamente ocorrerão.

3. Objetivos

3.1 Objetivos gerais

Identificar, catalogar, analisar e demonstrar, por meio de dados toponímicos, a predominância de fatores históricos da ocupação humana da Serra do Caparaó (por indígenas e brancos) e do desenvolvimento da agricultura cafeeira.

3.2 Objetivos específicos

1. Realizar um estudo de toponímia rural nos três municípios;

2. Comparar as taxonomias encontradas nestes municípios;
3. Inventariar os topônimos da região delimitada;
4. Analisar os topônimos quanto à estrutura, à etimologia e à motivação;
5. Investigar em que proporção a ocupação da região e a cafeicultura deixaram resquícios nos topônimos analisados;
6. Explicitar as denominações mais e menos frequentes;
7. Analisar as características semânticas e a influência da língua neste território;
8. Contribuir, por meio do material coletado, para formação de um banco de dados para futuras pesquisas linguísticas na região.

4. Referencial teórico

4.1 Estudos do léxico

Os estudos lexicais são sobremaneira importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, considerando a compreensão do léxico como sistema que se forma a partir da soma de toda experiência que uma sociedade acumula, conforme assevera Biderman (2001):

O Léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades (BIDERMAN, 2001, p.179).

Essa somatória, referida por Biderman, vai ao encontro das questões motivacionais toponímicas, com especificamente dos estudos onomásticos. A aleatoriedade não é o princípio da nomeação, mas, sim, contextos históricos, sociais e geográficos que impactam nos estudos lexicais. Na Toponímia, portanto, a linguagem é o instrumento que serve à nomeação, uma vez que é usada na interação social com intuítos diversos, entre eles, o de demarcar uma realidade sociocultural do objeto nomeado e de promover sua inserção no sistema linguístico de determinada comunidade.

A relação língua e ambiente, apresentada por Sapir (1961) em seus estudos de Linguística, contribuirá para o estabelecimento de uma possível influência dos aspectos sociais no ato da denominação. Como salienta o autor, “o estudo cuidadoso de um dado léxico conduz a inferências sobre o ambiente físico e social daqueles que o empregam” (1961, p. 49) Nesse sentido, prossegue Sapir, a divisão do ambiente é retratada por meio de

fatores físicos se entendem aspectos geográficos, como a topografia da região (costa, vale, planície, chapada ou montanha), clima e regime de chuvas, bem como o que se pode chamar a base econômica da vida humana, expressão em que se incluem a fauna, a flora e os recursos minerais do solo. Por fatores sociais se

entendem as várias forças da sociedade que modelam a vida e o pensamento de cada indivíduo. Entre as mais importantes dessas forças sociais estão a religião, os padrões éticos, a forma de organização política e a arte (SAPIR, 1961, p. 44).

O comportamento lexical, por conseguinte, apresenta nuances históricas e sociais por meio da nomeação, traduzindo a visão de mundo dos homens enquanto seres sociais (ISQUERDO; KRIEGER, 2004):

Valendo-se dela o homem nomeia e caracteriza o mundo, exerce seu poder sobre o universo natural e antropocultural, registra e perpetua a cultura. Assim, o léxico como repertório de palavras das línguas naturais traduz o pensamento das diferentes sociedades no decurso da história, razão porque o léxico implica também em resgatar cultura (ISQUERDO; KRIEGER, 2004, p. 11).

Por meio de análise quantitativa, este estudo buscará evidenciar os topônimos que seguiram figurando as localidades atuais daquela região, motivados, consoante à hipótese aventada, pela ocupação do indígena e do homem branco, e pelas atividades agrícolas advindas dela, como a cafeicultura.

4.2 Toponímia

A ciência Onomástica é necessária para realização deste estudo, uma vez que a investigação dos nomes próprios respalda a Toponímia. A Onomástica é uma área abrangente que analisa os seguintes aspectos dos nomes específicos: sua função na língua, sua origem, o processo denominativo e as indicações que advêm de sua significação. Por sua vez, a Toponímia se atém a estudar o nome enquanto signo linguístico em uma função específica, ou seja, insere-se no campo léxico-terminológico da linguagem e tem relações de proximidade com a Antroponímia, englobada também pela Onomástica.

Pelos estudos de Dauzat (1951), pioneiro nos estudos toponímicos franceses, é possível definir a Onomástica como uma ciência da linguagem que contempla a Toponímia e a Antroponímia: enquanto a primeira se refere aos nomes de lugares, a segunda diz respeito aos nomes de pessoas. Seabra (2004):

A *Onomástica* se integra à *lexicologia*, caracterizando-se como a ciência da linguagem que possui duas áreas de estudo: a *Antroponímia* e a *Toponímia* – ambas se constituem de elementos linguísticos que conservam antigos estágios denominativos. [...] Já a *Toponímia* se integra à *Onomástica* como disciplina que investiga o léxico toponímico, através do estudo da motivação dos nomes próprios de lugares. Constitui-se de enunciados linguísticos, formados por um universo transparente significante que reflete aspectos de um núcleo humano existente ou preexistente (SEABRA, 2004, p. 36).

A realização de uma investigação linguística que evidencia aspectos socioculturais de uma comunidade torna-se possível pelo estudo toponímico, pois encontra reflexos do modo de vida de um povo diante de sua realidade referencial. Além disso, permite o resgate de um patrimônio imaterial tantas vezes esquecido, como salienta Dick (1990):

[...] se a toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal. Chega, muitas vezes, a se espalhar além de seu foco originário, dilatando, conseqüentemente, as fronteiras políticas, e criando raízes em sítios distantes. Torna-se, pois, a reminiscência de um passado talvez esquecido, não fora a sua presença dinâmica (DICK, 1990, p. 22).

Ao ser criado, o topônimo está sujeito às possibilidades de mudanças provocadas pela história do lugar ou pela geografia. O futuro do topônimo, por ser incerto, pode ser alterado e, em virtude do desaparecimento do objeto nomeado, pode deixar de existir (REGO, 2013). Diante dessas possibilidades, uma dupla dimensão caracteriza a Toponímia: pode ser um referente temporal, fundamentado na memória toponímica, um referente espacial-geográfico, concernente à função toponímica. Os pressupostos teóricos e metodológicos, apresentados por Dick (1990), conduzem e embasam este estudo. Trata-se da classificação toponímica que contempla a natureza física e antropocultural em 27 taxas de acordo com os principais fatores motivacionais. Nos quadros abaixo, baseados na classificação de Dick (1990), apresentam-se as taxionomias de natureza física e antropocultural:

Tabela 1

Natureza Física		Relação
1	Astrotopônimos	Corpos celestes em geral
2	Cardinotopônimos	Posições geográficas em geral
3	Cromotopônimos	Escala cromática
4	Dimensiotopônimos	Características dimensionais de acidentes geográficos
5	Fitotopônimo	Topônimos de índole vegetal
6	Geomorfotopônimos	Forma topográfica
7	Hidrotopônimos	Topônimos resultantes de acidentes hidrográficos
8	Litotopônimos	Topônimos de índole mineral
9	Meteorotopônimos	Fenômenos atmosféricos
10	Morfotopônimos	Formas geométricas
11	Zootopônimos	Topônimos de índole animal

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Dick (1990).

Tabela 2

Natureza Antropocultural		Relação
1	Animotopônimos	Vida psíquica, cultura espiritual
2	Antropotopônimos	Nomes próprios individuais
3	Axiotopônimos	Títulos e dignidades acompanham nomes próprios individuais
4	Corotopônimos,	Nomes de cidades, países, estados, regiões e continentes
5	Cronotopônimos	Topônimos que encerram indicadores cronológicos
6	Ecotopônimos	Habitações de um modo geral
7	Ergotopônimos	Elementos da cultura material
8	Etnotopônimos	Elementos étnicos
9	Dirrematotopônimos	Topônimos constituídos por frases e enunciados
10	Hierotopônimos	Nomes sagrados de diferentes crenças
11	Hagiotopônimos	Santos e santas
12	Historiotopônimos	Movimentos de cunho histórico-social e aos seus membros, assim como às datas correspondentes
13	Hodotopônimos	Vias de comunicação, rural ou urbana
14	Numerotopônimos	Topônimos constituídos pelos vocábulos: vila, aldeia, cidade, povoação, arraial
15	Sociotopônimo	Atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de encontros de membros de uma comunidade
16	Somatotopônimo	Topônimos empregados em relação metafórica à parte do corpo humano ou do animal

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Dick (1990).

Dentre as taxionomias propostas por Dick (1990), evidenciam-se as dos antropônimos, objetos de estudo desta pesquisa. Trata-se de topônimos que apresentam, como fator motivacional, no ato da denominação, aspectos relacionados à cultura agrícola da região. No decorrer da pesquisa, podem aparecer também taxionomias de natureza geomorfotopônimas, uma vez que a região em que estudada é dotada de rica e diversa paisagem natural. É possível estudar os topônimos históricos como pistas, uma vez que condicionam a tentativa de releitura e de compreensão do passado, aliada à interpretação do presente. O estudo da toponímia histórica e antropológica constitui, neste sentido, uma importante fonte do patrimônio imaterial a ser resgatado. Esta pesquisa encontra respaldo nessa perspectiva e fundamenta-se nos estudos de Seabra e Santos (2009) a respeito dos topônimos históricos:

Isso se dá porque o topônimo, além de seu papel referencial, evidencia, também, caráter sógnico, sugerindo e apontando pistas, informações descritivas e designativas que ajudam a entender o passado e a interpretar fatos do presente; oferecendo verdadeiros testemunhos linguísticos, informações que podem ser utilizadas em diversas áreas do conhecimento humano, dentre elas, a geografia, a geologia, a arqueologia, a biologia e a história (SEABRA, SANTOS, 2009, p. 246).

4.3 Lexicografia

A Lexicologia, a Lexicografia e a Terminologia são as três disciplinas contempladas nos estudos lexicais. Cada qual possui suas especificidades, mas interagem entre si por empregarem a palavra como objeto comum de estudo. De acordo com Biderman, a Lexicologia é “ciência antiga, tem como objetos básicos de estudo e análise a palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico” (1998, p.14). Segundo a mesma autora, a Lexicografia é “a ciência dos dicionários” (1998, p.15), e a Terminologia é a disciplina que “se ocupa de um subconjunto do léxico de uma língua, a saber, cada área específica do conhecimento humano” (1998, p. 17). A descrição dos topônimos, proposta neste estudo, baseia-se na Lexicografia, como ressalta Biderman: “A análise da significação das palavras tem sido o objeto principal da Lexicografia” (1998, p.15). Portanto, é imprescindível que haja respaldo teórico e metodológico lexicográfico e que a compreensão e a descrição dos itens lexicais que serão contemplados nesta pesquisa se efetive.

5. Metodologia

Esta pesquisa propõe o estudo dos topônimos rurais de caráter antropocultural na Serra do Caparaó pertencente ao Estado de Minas Gerais. Para realizar este estudo, será necessário, primeiramente, levantar a bibliografia sobre o assunto e constituir um *corpus* toponímico. A constituição dar-se-á por dados coletados por meio da gravação de breves entrevistas orais diretas semiestruturadas, em que perguntas sobre as comunidades serão direcionadas pelo entrevistador aos moradores da área rural. Ademais, serão consultados dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As fichas lexicográficas a serem desenvolvidas no procedimento teórico-metodológico, proposto por Dick (1990) e adaptado por Seabra (2004), apresentam a seguinte estrutura:

TOPÔNIMO:	Taxionomia:
MUNICÍPIO:	MICRORREGIÃO:
ACIDENTE:	
ORIGEM:	
HISTÓRICO:	
ESTRUTURA MORFOLÓGICA:	
INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS:	
CONTEXTO:	

Fonte: Seabra (2004).

No intuito de organizar e de sistematizar o *corpus*, as fichas que serão desenvolvidas nesta pesquisa serão adaptadas conforme as necessidades metodológicas que surgirem ao

longo do estudo. As fichas lexicográficas permitirão, inicialmente, explicitar os topônimos, evidenciando aspectos de localização geográfica, origem linguística, informações gramaticais, históricas e enciclopédicas, assim como o número de ocorrências do topônimo no território delimitado pela pesquisa. Serão também organizadas, em ordem alfabética, de acordo com a entrada lexical (antropônimo). Propõe-se evidenciar o aspecto histórico no período do ato denominativo. Salienta-se que as informações linguísticas e geográficas obtidas das entrevistas orais e dos dados do site do IBGE serão a base para o desenvolvimento metodológico proposto.

Propõe-se a criação de planilhas, por meio do *Excel*, para constituir três conjuntos: um referente ao município de Alto Caparaó, outro referente ao município de Caparaó e, um último, referente ao de Espera Feliz. Diante da consolidação do *corpus*, análises quantitativas serão realizadas com o objetivo de apresentar os resultados de maneira descritiva por meio de diagramas. Serão apontadas as regiões mais produtivas de determinadas taxes, uma vez que há possibilidade de encontrar repetições de nomes semelhantes em comunidades diferentes, bem como as origens linguísticas verificadas e as designações mais e menos frequentes.

6. Considerações finais

Ainda não há resultados uma vez que este trabalho está em fase de levantamento e de apuração dos dados, aventando a possibilidade de haver influência dos primeiros habitantes indígenas na constituição dos topônimos das comunidades rurais, bem como da paisagem natural, tendo em vista a beleza da Serra do Caparaó e seus arredores e, também, da ocupação das pessoas que foram para lá procurando os solos férteis e propícios para a cafeicultura.

Acredita-se que este estudo contribuirá com os futuros estudos toponímicos em Minas Gerais e, especialmente, nesta região, carente de pesquisas de cunho linguístico. Além de tal contribuição, acredita-se, também, que a história da região será resgatada e valorizada, visto ser pouco conhecida por moradores mais jovens. As pesquisas na região privilegiam o aspecto da agroeconomia. Neste caso, uma pesquisa voltada para os topônimos das regiões rurais colocará a região na rota dos estudos linguísticos além de valorizar a cultura local.

Referências

BARBOSA, V. **Meeiros de café: gente e ocupação da Zona Proibida do Caparaó**. Rio de Janeiro: Revan, 2009.

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A.M.P.P.; ISQUERDO, A.N. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande, MS: UFMS, 1998. p. 11-20

- BIDERMAN, M. T. C. **Teoria Linguística: teoria lexical e lingüística computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001
- CARVALHO, A. P. M. A. de. **Minas de Todos os Santos: Dicionário de topônimos**. Curitiba: Appris, 2017.
- DAUZAT, A. **Dictionnaire Étymologique des Noms de Famille et Prénoms de France**. Paris: Larousse, 1951.
- DICK, M. V. de P. do A. **A Motivação Toponímica e a Realidade Brasileira**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo. Edições Arquivo do Estado, 1990.
- DICK, M. V. de P. do A. **A motivação Toponímica: princípios teóricos e modelos taxionômicos**. São Paulo: FFLCH/USP, 1990.
- DICK, M. V. de P. do A. Métodos e Questões Terminológicas na Onomástica. Estudo de caso: O Atlas Toponímico do Estado de São Paulo. In: **Investigações Linguísticas e Teoria Literária**. Recife, UFPE: v.9, p. 119-148, 1999.
- DICK, M. V. de P. do A. **Toponímia e Antroponímia no Brasil. Coletânea de Estudos**. 2 ed. São Paulo: FFLCH/ USP, 1990.
- DURANTI, A. **Antropología Linguística**. Madri: Cambridge University Press, 2000.
- GRIMALDE, A. Homens que fizeram Caparaó. Carangola: Minasgraf, 2016.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- ICMBIO-MMA, **Parque Nacional do Caparaó**. Disponível em <http://www.icmbio.gov.br/parnacaparao/quem-somos/historia.html>. Acesso em 04/10/2019.
- ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. da G. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Vol. 2. Campo Grande: Ed.UFMS,2004.
- MERCADANTE, P. **Os sertões do Leste**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- MIRANDA, S. de. **Rio Doce Impressões da época**. Rio de Janeiro, Biblioteca do Exército, 1949.
- PRADO JR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. S.l.: Editora Brasiliense, 1942.
- QUEIROZ, A. **A invenção da Locomotiva a Vapor no século XVIII e a História da Leopoldina em Caparaó**. Alto Caparaó, 2011.
- REGO, R. R. **Estudos toponímicos do norte central paranaense- em busca do café**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, dissertação de mestrado, 2013.
- SAPIR, E. **Lingüística como ciência – Ensaio**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1961.

SEABRA, M. C. T. C. **A formação e a fixação da Língua Portuguesa em Minas Gerais:** a Toponímia da Região do Carmo. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, tese de doutorado, inédita, 2v, 2004.

SEABRA, M. C. T. C. Referência e Onomástica. In: MAGALHÃES J. S. D.; TRAVAGLIA, L. C. (Org.). **Múltiplas perspectivas em Linguística**. Uberlândia/MG. EDUFU, v. 1, 2006. p. 1953-1960

SEABRA, M. C. T. C.; SANTOS, M. M. D. Motivação toponímica da Comarca do Serro Frio: estudo dos registros setecentistas e oitocentistas em mapa da Capitania de Minas Gerais. **Anais... II Simpósio Luso-Brasileiro de Cartografia Histórica**. Belo Horizonte: Centro de Referência em Cartografia Histórica/ UFMG, 2016.

ANÁLISE DA CORRELAÇÃO ENTRE AS REGIONAIS DA CIDADE DE BETIM (MG) E A DISTRIBUIÇÃO DA AXIOTOPONÍMIA REGISTRADA EM LOGRADOUROS

Jeander Cristian da Silva¹

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a distribuição quantitativa dos axiotopônimos registrados nos logradouros públicos da cidade de Betim (MG) em relação às suas regionais. A cidade é conhecida por ser o polo industrial da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) e está, administrativamente, dividida em dez regionais, que abarcam os seus 192 bairros. Este trabalho está baseado, sobretudo, em Dick (1990 a e b), Faria (2017), Seabra (2006) e Rugani (2001); seu *corpus* constitui-se de 149 nomes coletados a partir de uma planilha, concedida pelo Setor de Cartografia da Prefeitura Municipal em 2019. Partindo do pressuposto de que a toponímia urbana é caracterizada pela maior frequência de topônimos motivados por nomes próprios de pessoas (DICK, 1990a), espera-se que os resultados apontem para uma maior ocorrência de axiotopônimos nas regionais mais urbanizadas. A análise mostra a predominância dessa taxa na Regional Centro, refletindo o padrão característico do tecido urbano da cidade, marcado pela relação centro-periferia.

Palavras-chave: axiotopônimos. logradouros. regionais da cidade de Betim.

Abstract

This paper aims to analyze the quantitative distribution of axiotoponyms registered in the public places of the city of Betim (MG) in relation to its regional ones. The city is known to be the Industrial hub of the Metropolitan Region of Belo Horizonte (RMBH) and it is, administratively, divided into ten regional ones, which cover its 192 neighborhoods. This work is based mainly on Dick (1990 a e b), Faria (2017), Seabra (2006) e Rugani (2001); the *corpus* consists of 149 names collected from a spreadsheet, granted by the City Hall's Cartography Sector in 2019. Based on the assumption that urban toponymy is characterized by a higher frequency of toponyms motivated by people's proper names (DICK, 1990a), the results are expected to point to a higher occurrence of axiotoponyms in the more urbanized regions. The analysis shows the predominance of this tax in the Central Regional, reflecting the characteristic pattern of the urban fabric of the city, marked by the center-periphery relationship.

Keywords: axiotoponyms. public places. regionals of the city of Betim.

¹ Mestrando (CNPq). E-mail: jeandercristian@gmail.com. Orientadora: Profa. Dra. Maria Cândida Trindade Costa de Seabra.

1. Introdução

Este artigo apresenta uma análise desenvolvida por uma dissertação em andamento na Faculdade de Letras da UFMG que visa à descrição e à análise dos axiotopônimos registrados nos logradouros de Betim², município formado, administrativamente, por dez regionais (*Alterosas, Centro, Citrolândia, Icaivera, Imbiruçu, Norte, Petrovale, PTB, Teresópolis e Vianópolis*), que abarcam seus 192 bairros. De acordo com Dick (1990b, p. 32), os axiotopônimos formam uma *taxe* na qual se agrupam os “topônimos relativos aos títulos e dignidades de que se fazem acompanhar os nomes próprios individuais”. Em outras palavras, diz-se que esses nomes são formados por antropônimos precedidos por títulos e dignidades (ex.: *Doutor Gravatá, Prefeito Raul Saraiva, Professora Amélia Santana Barbosa*).

Tendo em vista essas considerações, o objetivo que propomos aqui, neste artigo, é analisar, quantitativamente, a distribuição dos axiotopônimos pelas regionais da cidade. Nossa hipótese é a de que, nas regionais mais urbanizadas, será possível encontrar maior ocorrência de topônimos nessa *taxe*, visto que, como já atesta a literatura, a toponímia urbana é caracterizada pela maior frequência de topônimos motivados por nomes próprios de pessoas.

Nosso artigo está subdividido da seguinte forma: em (2), a seguir, apresentamos nossa fundamentação teórica, que se pauta, sobretudo, na descrição do topônimo e da Toponímia enquanto área que estudo esse conjunto de unidades lexicais; em (3), discorreremos sobre a nossa metodologia de análise dos dados; em (4), apresentamos nossos resultados e, em (5), nossas considerações finais.

2. Fundamentação teórica

A Toponímia é uma área da Onomástica que se dedica ao estudo dos nomes próprios de lugares (ou topônimos), em sua bipartimentação física (rios, córregos, morros etc.) e antropocultural (aldeias, povoados, cidades etc.) (DICK, 1990b, p. 119). Apesar de cumprirem, aparentemente, apenas uma função identificacional, os topônimos espelham a intenção do denominador que, paradigmaticamente, movido por várias circunstâncias de ordem subjetiva e objetiva, faz uma escolha, dentre várias, para designar determinado acidente geográfico (DICK, 1990b, p. 18).

² A cidade mineira é conhecida por ser o polo industrial da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), sediando a REGAP (Refinaria Gabriel Passos), afiliada da Petrobrás, e a fábrica FIAT Automóveis.

A motivação das denominações e a mentalidade do denominador, no ato do batismo de determinado acidente geográfico, são as principais preocupações dos estudos toponímicos. Seabra (2006) explica que a relação entre o topônimo e o lugar que ele designa envolve, subjacentemente, questões históricas e culturais; sendo possível o resgate do passado, dos interesses e das visões de mundo comuns de determinado povo.

Fonseca (1997), *apud* Castro e Cardeira (2020, p. 170), considera os topônimos

como referências para uma localização espacial de forma que denominam e identificam entidades geográficas e servem como pontos referenciais para circulação nos logradouros; eles são parte da história de um grupo, sendo necessários na descrição dos fatos que ocorrem nos lugares; dizem muito a respeito das línguas, da história, de seus povoamentos, da inter-relação dos habitantes com a natureza e da importância desta para o homem, bem como sua transformação por ele; desse modo, os topônimos são testemunhos e fontes da história social, por vezes sendo os únicos indícios para esclarecer fatos vivenciados, visto que sobrevivem mais do que as próprias línguas das quais se originaram.

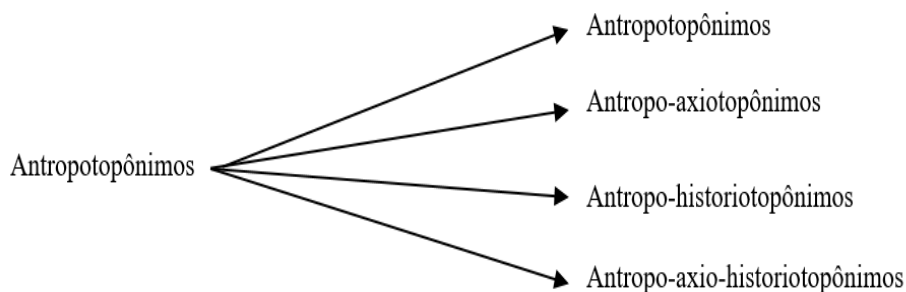
Inserida em um contexto interdisciplinar, a Toponímia faz uma inter-relação com outras áreas científicas, tais como a Etimologia, a História, a Pragmática, a Geografia, a Paleografia, a Antropologia, a Sociologia, a Literatura etc. Graças às informações adquiridas por meio da História e dessas outras ciências “que a toponímia encontra suporte para chegar às conclusões que favorecem a motivação e o significado que o topônimo recebe” (LIMA; PEREIRA, 2016, p. 2).

No que concerne aos pressupostos teóricos e metodológicos, a Professora Maria Vincentina de Paula do Amaral Dick, pioneira nos estudos toponímicos do Brasil, apresenta uma classificação para os topônimos, dividindo-os em 27 *taxes*, sendo 11 de natureza física e 16 de natureza antropocultural. Dentro da taxonomia proposta pela autora, evidenciamos a *taxe* dos *axiotopônimos*, objeto de estudo desta pesquisa. Esta *taxe* agrupa, de acordo com a visão de Dick (1990b, p. 32), os topônimos que apresentam, como fator motivacional, no ato da denominação, nomes próprios de pessoas acompanhados por títulos e dignidades.

O projeto ATEMIG (Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais), coordenado pela Profª. Dra. Maria Cândida Trindade Costa de Seabra, vem desenvolvendo, desde 2004, algumas pesquisas que, dentre outros objetivos, buscam analisar e descrever os nomes de logradouros (bairros, ruas, praça, becos etc.) presentes em cidades mineiras. A tese de Faria (2017), intitulada *Tradição e Memória: um estudo antroponímico dos nomes de logradouros da cidade de Ponte Nova (MG)*, apresenta uma profícua contribuição para os estudos toponímicos, por apresentar uma nova proposta taxonômica às *taxes* que designam entidades humanas, tais como os antropotopônimos, os axiotopônimos e os historiotopônimos com

traço [+humano]. Segundo a autora, essas três taxes poderiam se congregam à taxte dos antropotopônimos. A ilustração, a seguir, elucida a proposta de classificação dessa autora:

Esquema 1: nova proposta de classificação toponímica.



Fonte: Faria (2017, p. 112).

Nessa nova divisão, os **antropotopônimos** compreenderiam os nomes de pessoas que passaram a nomear logradouros, ex.: *rua Afonso Lopes Ribeiro*, *rua Pedro Soares de Souza Moura*; os **antropo-axiotopônimos**, os topônimos identificados por nomes de pessoas precedidos por títulos e dignidades, ex.: *rua Dr. Ordalino Rodrigues*, *rua Professora Inhá Torres*; os **antropo-historiotopônimos**, os topônimos que, além de homenagearem uma pessoa (por isso, antropotopônimo), homenageiam, também, o papel histórico exercido por ela, seja na área da cultura, da política, dos movimentos sociais ou outros, ex.: *rua Alvarenga Peixoto*, *Avenida Getúlio Vargas*; os **antropo-axio-historiotopônimos**, os topônimos que são antropônimos (referem-se a pessoas), são axiotopônimos (pois estão acompanhados de títulos e dignidades) e, também, são historiotopônimos (pois têm seus nomes registrados na história do país), ex.: *Imperatriz Leopoldina*, *Marechal Deodoro*.³

A justificativa da autora para essa nova classificação é o fato de que esses sujeitos “antes de serem reconhecidos como autoridades ou históricos, foram cidadãos comuns que tiveram seus nomes registrados em pia batismal e em cartório” (FARIA, 2017, p. 111).

Por meio desta revisão bibliográfica, nosso objetivo é mostrar a relevância da pesquisa toponímica para elucidar fatos sócio-histórico-culturais e geográficos de uma comunidade em estudo. Além disso, busca-se tornar clara a noção de que os axiotopônimos seriam uma subclassificação dos antropotopônimos. Na próxima seção, apresentaremos a metodologia utilizada neste trabalho.

³ Exemplos retirados do *corpus* de Faria (2017).

3. Metodologia

A escolha da cidade de Betim como *locus* desta pesquisa justifica-se tendo em vista a ausência de estudos, no âmbito do projeto ATEMIG, voltados para a descrição toponímica de localidades que se encontram na RMBH. Essa cidade abriga o polo industrial da RMBH, formado pelos setores automobilístico e petroquímico, tendo, desse modo, uma importância socioeconômica para o estado de Minas Gerais.

Os dados do censo demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) mostram o crescimento da população urbana de Betim ao longo de cinco décadas (1960-2010). Veja esses dados na tabela a seguir:

Tabela 1: população residente no município de Betim em 2000 e 2010, por situação do domicílio, com indicação da população urbana residente na sede municipal, área total e densidade demográfica.

Betim – População residente – 1960 a 2010						
Década / Zona	Urbana		Rural		Total:	
1960	3.688	25%	11.176	75%	14.864	100%
1970	17.536	46%	20.279	54%	37.815	100%
1980	76.801	91%	7.382	9%	84.183	100%
1990	162.462	95%	8.775	5%	171.237	100%
2000	298.304	97%	8.371	3%	306.675	100%
2010	375.331	99%	2.758	1%	378.089	100%

Fonte: elaborado pelo autor, a partir do Censo Demográfico do IBGE.

A tabela mostra que, entre 1970 e 1980, a cidade passou de uma zona predominantemente rural para uma zona predominantemente urbana. Esse desenvolvimento tem como principal fator a industrialização, por meio da implantação da Refinaria Gabriel Passos (em 1968), indústria petroquímica afiliada da Petrobras, e da Fiat Automóveis (em 1976), indústria automobilística multinacional.

O crescimento populacional de Betim, nesse período, refletiu uma intensa marcha migratória de pessoas atraídas pelas indústrias e motivadas pelo sonho do emprego e da casa própria que, conseqüentemente, deu origem a uma forma de ocupação periférica extensiva, adensando-se mais ao redor das indústrias e dos eixos viários (RUGANI, 2001, p. 24).

O último censo demográfico do IBGE, coletado em 2010, reforça ainda mais o caráter urbano de Betim, mostrando que a cidade apresenta, atualmente, uma população majoritariamente urbana, formada por 378.089 habitantes, dos quais 375.331 (ou seja 99%) vivem na zona urbana e apenas 2.758 (ou seja 1%) vivem na zona rural betinense.

O tecido urbano da cidade apresenta uma forma polinuclear ou policentralizada, caracterizada por uma diversidade de pontos de concentração (RUGANI, 2001, p. 80).

A autora toma emprestado o termo “polinucleado” de Villaça (1998, p. 245) para fazer referência a vários centros que apresentam menor diferencial entre si e o centro principal. Esse sentido traduz o fato de o desenvolvimento urbano da cidade apresentar um padrão característico da relação centro-periferia: “entre o centro tradicional e a região das periferias metropolitanas, desenrolam-se os processos de concentração – dispersão e de segregação social do espaço, característicos do padrão de relação centro-periferia” (RUGANI, 2001, p. 81).

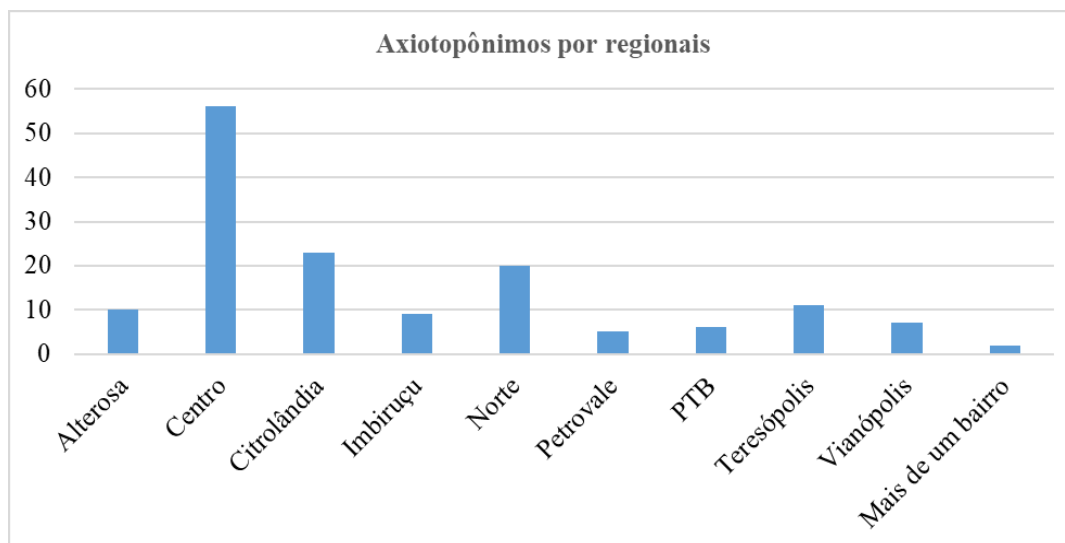
A toponímia urbana caracteriza-se, segundo Dick (1990b, p. 204), pela alta incidência de antropotopônimos, o que, na nossa visão, inclui também os axiotopônimos e historiopotônimos que designam seres humanos e, na maioria das vezes, por ser não espontânea, ou seja, “imposta por autoridades ou eventuais detentores do poder” (DICK, 1990a, p. 294). Apesar disso, ela mantém o mesmo potencial de conservar e transmitir às gerações futuras os aspectos sócio-históricos-culturais de sua comunidade.

A partir de uma planilha, concedida pelo Setor de Cartografia da Prefeitura Municipal, em 2019, constatamos que a toponímia urbana betinense registrada em logradouros públicos é formada por 3.620 nomes. Desse total, 149 nomes podem ser classificados, segundo Dick (1990b, p. 32), como axiotopônimos, por serem formados por antropônimos precedidos por títulos ou dignidades. São estes nomes que compõem o *corpus* de análise deste trabalho.

4. Análise dos dados

O gráfico 1, apresentado a seguir, apresenta a distribuição, por regional, dos 149 logradouros da cidade de Betim que recebem denominações axiotopônicas:

Gráfico 1: axiotopônimos por regionais.



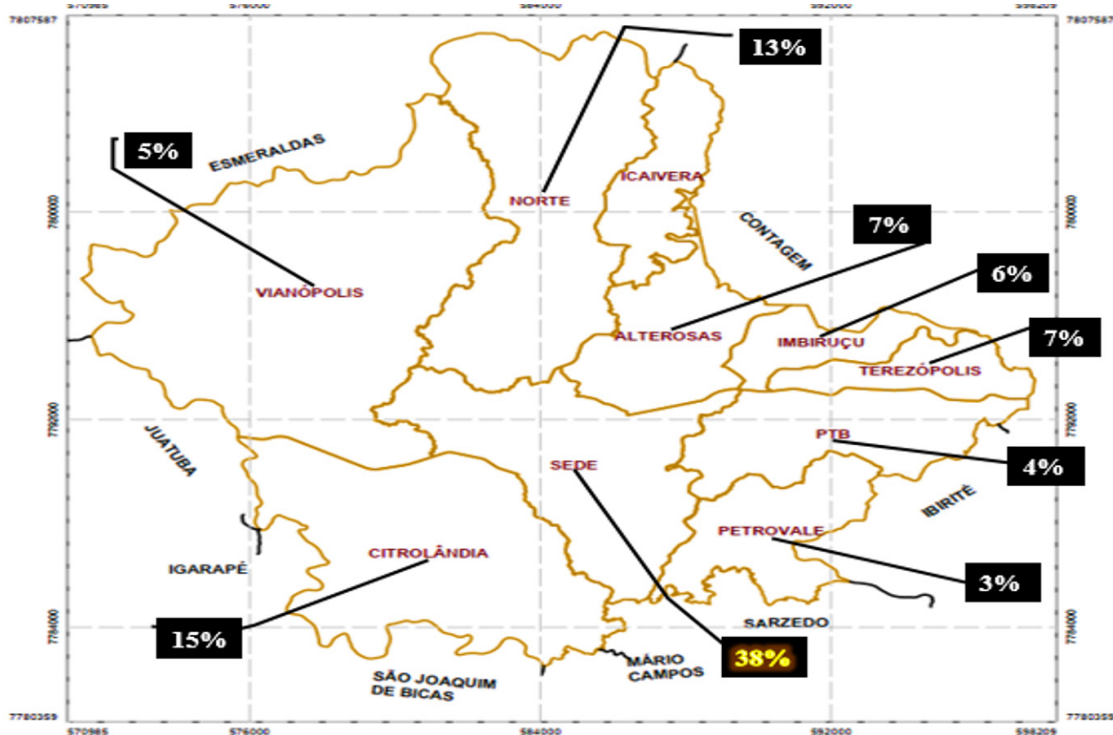
Fonte: elaboração própria.

Como pode ser observado, a maior parte dos logradouros localiza-se na Regional Centro, onde encontramos 56 nomes. Em 2º e 3º lugar, temos as Regionais Citrolândia, que reúne 23 logradouros, e Norte, com 20 logradouros. Em seguida, temos a Regional Teresópolis, com 11 logradouros; a Regional Alterosa, com 10 logradouros; a Regional Imbiruçu, com 9 logradouros; a Regional Vianópolis, com 7 logradouros; a Regional PTB, com 6 logradouros e a Regional Petrovale, com 5 logradouros. Não encontramos logradouros na Regional Icaivera.

Observamos, também, que 2 logradouros fazem interseção com mais de uma regional, é o caso da *Avenida Juiz Marco Túlio Isaac* e da *Avenida Princesa Isabel*. A primeira é responsável pela articulação da Regional Imbiruçu, mais próxima do município de Contagem, com as Regionais Alterosa e Centro, percorrendo 15 bairros ao redor do vale do Córrego Riacho das Areias. A segunda está localizada entre os bairros Capelinha e Alvorada, também mais próximos da fronteira intermunicipal, correspondendo, respectivamente, às Regionais Imbiruçu e Teresópolis.

Esses dados também podem ser visualizados no mapa 1, a seguir, de elaboração própria. Ressaltamos que este não inclui a contagem dos dois logradouros que estão localizados em mais de uma regional.

Mapa 1: quantificação dos axiotopônimos por regionais.



Fonte: elaboração própria a partir da base cartográfica “Municípios por regionais confrontantes”, disponível para *download* no portal da Prefeitura Municipal.

Acreditamos que a maior concentração de axiotopônimos na Regional Centro parece refletir a relação centro-periferia evidenciada por Rugani (2001). De acordo com a autora, a sede do município constitui o ponto “de maior ocorrência de facilidades urbanas que se traduzem na existência de arruamentos e infraestrutura, comércio e serviços, equipamentos sociais e culturais”. Conseqüentemente, o centro de Betim é “reconhecidamente, um polo de estruturação do espaço urbano do município, que referencia a região que se articula em seu entorno”. As outras regionais incluem bairros que desenvolveram-se relativamente isolados em relação ao contexto geral do município (tais como o Citrolândia, Vianópolis, Icaivera, Petrovale, Marimbá, Santo Afonso), segundo Rugani (2001, p. 80).

A partir dessas considerações, entendemos que a Regional Centro representa o espaço mais urbanizado da cidade. Assim sendo, a concentração dos axiotopônimos nessa região parece ter como explicação o fato, já apontado pela literatura, de a antropotoponímia caracterizar a denominação dos espaços públicos urbanos. Essa hipótese leva em conta a relação de proximidade entre essas duas taxes, que se traduziu, também, na denominação antropto-axiotopônimo, defendida por Faria (2017). No entanto, essa ideia pede um estudo mais aprofundado para investigar a representatividade de toda a antropotoponímia presente na Regional Centro em relação às outras regionais.

O centro da cidade de Betim abrange uma faixa que vai do Bairro Brasileia até a região do Bairro Filadélfia, tendo como principais endereços a Avenida Governador Valadares e a Avenida Presidente Kubitschek (denominações presentes no nosso *corpus*), a Avenida Amazonas, a Avenida Nossa Senhora do Carmo e a Avenida das Américas (RUGANI, 2001, p. 90). A Avenida Governador Valadares constitui um dos segmentos do eixo de ocupação mais antigos da história da cidade e é responsável por fazer a articulação entre a Rodovia Fernão Dias e a Região Central.

Filgueiras (2011, p. 288-289) chama atenção para a relação entre memória social e toponímia urbana. Na visão dessa autora, a memória social se expressa por diversos tipos de linguagens: monumentos, arquivos, museus, autobiografias, comemorações etc. e “torna-se oportuno destacar o papel da toponímia, pois, em muitos casos, cada nome escolhido, para designar os logradouros de uma cidade, está carregado de memória coletiva, de significado cultural e de história local”.

Observamos, na Regional Citrolândia, a presença de 5 axiotopônimos que permitem explorar a relação entre memória social e toponímia urbana, pois se trata de denominações relacionadas ao contexto histórico da formação da Colônia Santa Izabel, a saber: *Farmacêutico Alcides Braz, Frei Damião / Padre Damião, Frei Edgard Groot e Professor Antônio Aleixo*.

De acordo com Rugani (2001, p. 169-170), essa região é um núcleo consolidado, distante do tecido urbano da região da sede e da periferia de Betim. Os assentamentos iniciais que deram origem aos seus bairros refletem a relação do preconceito e da exclusão social entre os doentes da lepra e seus familiares que procuraram moradias nas proximidades da Colônia.

Reproduzimos a biografia desses homenageados a seguir:

Farmacêutico Alcides Braz:

Alcides Braz nasceu em Mateus Leme (MG), em 1913, e faleceu, em Betim, em 1973. Formou-se na Escola de Farmácia de Ouro Preto (1939) e atuou na Colônia Santa Isabel, como membro do Serviço de Lepra do Estado de Minas Gerais. Além disso, foi membro do Conselho de Farmácia do Estado de Minas Gerais. Em Betim, teve atuação política como vereador e prefeito da cidade. Foi fundador e vice-diretor do Colégio Comercial Betinense, o primeiro grupo escolar da cidade (IMPHIC – Betim).

Frei Damião / Padre Damião

Frei Damião e Padre Damião foram títulos dados à Josef de Veuster-Wouters (Bélgica, 03/01/1840 – Molokai, Havaí, 15/04/1889), que, segundo dados da Arquidiocese de São Paulo, foi ordenado sacerdote pela Ordem dos Padres do Sagrado Coração, onde recebeu o nome Damião. Dedicou sua vida ao auxílio dos portadores de lepra isolados na Ilha de Molokai, onde contraiu também a doença e veio a falecer. Foi beatificado pelo Papa João Paulo II, em 1995, e canonizado pelo Papa Bento XVI, em 2009, com o título de São Damião de Molokai.⁴ “[A]o serviço dos leprosos, desempenhou todas as funções que podia: médico, carpinteiro, pedreiro, cozinheiro, professor etc. Muitos leprosos não tinham dedos e nem mãos, e deste modo o Pe. Damião até chegava a construir-lhes os ataúdes e a cavar-lhes os túmulos [...] A sua casa estava sempre repleta de crianças leprosas que comiam com ele. Eram a sua verdadeira família. Pegava as crianças nos braços, inclusive quando as suas chagas se encontravam sem curativos”.

Frei Edgard Groot

Edgard Groot (Holanda, [19--] – Betim, MG, [19--]), vigário da Igreja Matriz de Santa Isabel, na Colônia Santa Isabel, durante 15 anos, tendo chefiado várias campanhas para melhoramento da igreja matriz.

Professor Antônio Aleixo

Homenageia o médico Antônio Aleixo (Ouro Preto, MG, 02/02/1884 – Belo Horizonte, MG, 08/06/1943), formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1908). Foi chefe do serviço de tuberculose do Pavilhão Koch da Santa Casa de Misericórdia (1909); catedrático da Escola de Odontologia e Farmácia da cidade; chefe da clínica dermato-sifiligráfica da Santa Casa (1910); um dos fundadores da Faculdade de Medicina, onde ocupou a cadeira de Clínica Dermatológica e Sifiligráfica; presidente da Associação Médico-Cirúrgica de Minas Gerais; inspetor do Serviço de Lepra e Doenças Venéreas de Minas Gerais (1922 – 1930); diretor da Faculdade de Medicina da Universidade de Minas Gerais (1933-1934);

⁴ SÃO DAMIÃO DE MOLOKAI. Biografia. In: Arquidiocese de São Paulo. São Paulo c2011-2015. Disponível em: <http://www.arquisp.org.br/liturgia/santo-do-dia/sao-damiao-de-molokai>. Acesso em: 06 jan. 2021.

vereador da Câmara Municipal de Belo Horizonte e presidente (1936-1937); diretor do Centro de Estudos da Lepra (1938); fundador e presidente da Sociedade de Dermatologia de Belo Horizonte; primeiro redator da Revista Arquivo Mineiro de Dermato-Sifilografia; um dos responsáveis pela escolha do terreno destinado à Colônia Santa Isabel em Betim (MG), do leprosário de Itanhenga (ES), e da Colônia Antônio Aleixo em Manaus (AM); um dos fundadores da Sociedade Mineira de Agricultura (1943) e tenente-coronel médico da Reserva do Exército Brasileiro. Antônio Aleixo deixou cerca de 20 trabalhos publicados, foi citado por autores de renome mundial e recebeu o cognome de “médico dos pobres”, pela sua dedicação à classe humilde.

A denominação *Farmacêutico Alcidez Braz* homenageia a figura de Alcidez Braz, personalidade que atuou, diretamente, no tratamento de leprosos da Colônia Santa Isabel e que teve, também, uma atuação política na cidade de Betim, como vereador e prefeito, na década de 1960. Já a denominação *Frei Edgard Groot* remete à figura do vigário da igreja localizada no interior da Colônia.

Com relação ao nome *Professor Antônio Aleixo*, a denominação presta reverência a um médico de renome internacional do começo do século XX, que atuou como inspetor do Serviço de Lepra e Doenças Venéreas de Minas Gerais e foi um dos responsáveis pela escolha do terreno destinado à Colônia.

As denominações *Frei Damião* e *Padre Damião* surgem como símbolos religiosos que prestam devoção a São Damião de Molokai, sacerdote que dedicou sua vida no auxílio aos portadores de lepra isolados na Ilha de Molokai, no Havai.

Foto 1: Igreja da Colônia e a estátua de Pe. Damião.



Fonte: Arquidiocese de BH.

A igreja da Colônia ainda preserva uma estátua em homenagem a São Damião de Molokai. Nessa estátua consta, segundo Pinto (1997, p. 41), a seguinte inscrição: “Padre Damião, o Heroe de Molokai”.

Por fim, lembramos que todo o conjunto arquitetônico da Colônia Santa Isabel constitui, atualmente, um bem tombado pela Política de Patrimônio Cultural de Betim.

5. Considerações finais

Os resultados deste trabalho apontam que a maior parte dos logradouros com denominações axiotopônicas estão localizados na Regional Centro, refletindo, pois, a fisionomia do processo de urbanização da cidade de Betim, caracterizada, segundo Rugani (2001), pela relação centro-periferia.

Essa relação se traduz no fato de que, apesar da cidade ser marcada por uma polinuclealidade, cada núcleo urbano apresenta menor diferencial em relação ao centro principal. Da mesma forma, a distribuição dos axiotopônimos mostra que há maior frequência de nomes dessa taxa na Regional Centro do que nas demais regionais.

Esse resultado também atesta a hipótese de que a toponímia urbana é caracterizada pela predominância de nomes motivados por antropotopônimos, porém, caberia a um estudo mais aprofundado a investigação da representatividade, por regional, de toda a antropotoponímia presente nos logradouros da cidade de Betim.

Referências

ALMEIDA, Christobaldo Motta. Antônio Aleixo. *In*: Academia Mineira de Medicina. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3e2yHRd>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ARQUIDIOCESE DE BELO HORIZONTE. Catálogo de Paróquias: Santa Isabel. Belo Horizonte [2021?]. Disponível em: <http://catalogo.arquidiocesebh.org.br/paroquia.php?id=121>. Acesso em: 06 jan. 2021.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. Biografia de São Damião de Molokai. São Paulo 2011-2015. Disponível em: <http://www.arquisp.org.br/liturgia/santo-do-dia/sao-damiao-de-molokai>. Acesso em: 06 jan. 2021.

CÂMARA DA PREFEITURA MUNICIPAL. Biografia: Frei Edgard Groot. Betim, [1980?]. 1 f.

CASTRO, Maria Célia Dias de; CARDEIRA, Esperança. Um Nome em Movimento: percurso linguístico-histórico do topônimo Maranhão. **Papeis**: Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, UFMS, ano 2020, v. 24, ed. Especial, p. 167 – 199, 29 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/12399>. Acesso em: 4 jan. 2021.

DAMIÃO DE VEUSTER. *In*: Vatican: la Santa Sede. Roma, [2021?]. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cevang/p_missionary_works/infantia/documents/rc_ic_infantia_doc_20090324_boletin14p15_po.html. Acesso em: 06 jan. 2021.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo. Edições Arquivo do Estado, 1990a.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **Toponímia e antroponímia no Brasil: coletânea de estudos**. 2 ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1990b.

FARIA, Glauciane da Conceição dos Santos. **Tradição e memória: um estudo antroponímico dos nomes de logradouros da cidade de Ponte Nova – Minas Gerais**. 2017. 686 f. Tese (Doutorado, Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://www.poslin.letras.ufmg.br/defe-sas/1479D.pdf>. Acesso em: ago. 2019.

FONSECA, Gustavo Solís. **La Gente Pasa, Los Nombres Quedan...**: introducción en la toponímia. Lima: G. Herrera Editores, 1997.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Censos demográficos. Betim. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/200>. Acesso em: 02 jan. 2021.

LIMA, Charles Moraes. Biografia dos Prefeitos de Betim. *In*: IMPHIC – Betim (Instituto da Memória e do Patrimônio Histórico e Cultural de Betim). [s.l], [2021?]. Disponível em: <https://imphic.ning.com/group/povoculturareligiao/forum/topics/biografia-dos-prefeitos>. Acesso em: 22 jul. 2020.

LIMA, Rosimar Nolasco Rosa de; PEREIRA, Renato Rodrigues. A Toponímia urbana de Aporé-Go: a designação como reflexo de um povo. **Artefactum** – Revista de Estudos em Linguagens e Tecnologia, v. 13, n. 2., 2016. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1199/642>.

RUGANI, Jurema Marteleto. **Betim, no caminho que vai das Minas à industrialização: a lógica da organização do espaço dos centros industriais metropolitanos**. 2001. 186f. Dissertação (mestrado em Arquitetura) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Referência e Onomástica. *In*: MAGALHÃES, J. S. de; TRAVAGLIA, L. C. (Org.). **Múltiplas perspectivas em linguística: Anais do XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (XI SILEL)**. Uberlândia: ILEEL, 2006. p. 1953-1960.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ORDENAMENTO TERRITORIAL E HABITAÇÃO. Mapas 2020. Betim, 2020. Disponível em: <http://www.dpurb.betim.mg.gov.br/site/index.php/servicos/mapas/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

VILLAÇA, Flávio. Dilemas do Plano Diretor. *In*: **O município no século XXI: Cenários e perspectivas**. São Paulo: Fundação Prefeito Faria Lima, 1999. 400 p. p. 237-247.

NARRATIVAS DE VIDA

Maira Guimarães¹

Pollyanna Júnia Fernandes Maia Reis²

Dentro do campo dos estudos linguísticos, a presença do sujeito e da subjetividade na linguagem é um dos pontos cruciais que caracteriza a Análise do Discurso tanto como uma disciplina quanto como uma prática metodológica que se apoia no sujeito linguageiro e nas palavras por ele enunciadas para a compreensão de sua subjetividade.

Ao nos assumirmos enquanto sujeitos falantes no mundo discursivo, utilizamos a linguagem como um instrumento de comunicação para a expressão de percepções e de sentimentos. A questão do sujeito e da subjetividade nos discursos que se delineiam ou que são delineados pelas *narrativas de vida* tem por base o fato de os enunciados que vão exprimir esses discursos serem previamente selecionados, em um projeto de escrita, de acordo com aquilo que o *sujeito-que-narra* considera ser digno de ser contado, seja relativo a sua história individual, seja por meio da inserção desta história na coletividade de um povo em determinada contexto histórico.

Esse sujeito, ao narrar a *si* e ou ao *outro*, insere-se no universo da linguagem através de suas escolhas lexicais, mas, também, pela presença de si mesmo, ou melhor, de seu próprio eu. Em outras palavras, estamos dizendo que isso pode ocorrer de um modo mais “implícito” a partir de finalidades comunicativas específicas, como, por exemplo, o desejo de se posicionar no mundo, comprar algo, ministrar uma aula, ou de uma maneira mais “explícita”, como é o caso dos relatos de si e das *narrativas de vida*. Independentemente da forma, a linguagem é algo que nos constitui como ser humano e, assim sendo, nós nos inserimos subjetivamente nela.

¹ Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora de Linguística da Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus Divinópolis. E-mail: maira.guimaraes@uemg.br

² Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Ouro Preto. E-mail: pollyanna.fernandes@ifmg.edu.br

Ao validarmos tal perspectiva, atentamo-nos, aqui, para os casos em que o sujeito se insere subjetivamente na linguagem de um modo mais “explícito”, como é o caso dos percursos existenciais. Ao reconhecer a relevância da questão, o sociólogo francês, Daniel Bertaux (2003), desenvolveu uma metodologia de estudo das relações sociais e dos processos que estruturam tais relações em uma determinada comunidade e fez uso do termo *récit de vie* para aludir o processo pelo qual o pesquisador e o sujeito entrevistado são convidados a narrar sua vida ou trechos dela. A pesquisadora Ida Lucia Machado (2009), por sua vez, ressignificou o termo e criou o sintagma *narrativas de vida*, conferindo-lhe uma dimensão discursiva, sustentando-se no fato de o discurso ser a materialidade constituinte dessas narrativas. Machado (2012) tornou-se, portanto, a precursora de uma linha de estudos que une a *Narrativa de Vida* e a Análise do Discurso. Merece destaque, ainda, o fato de a autora não se ater a um mero retrato sociológico de uma determinada existência, mas permitir que essas narrativas sejam vistas como uma modalidade discursiva de *escrita de si*.

Nesse sentido, ao reconhecermos que os sujeitos e a subjetividade são inerentes às construções discursivas, podemos afirmar que o ato de narrar a *si* e ao *outro* se mostra como um campo amplamente fértil, pois permite que os analistas do discurso analisem e demonstrem, por meio do viés discursivo, como foram as experiências, vivências e percepções individuais *daqueles-que-se-narram* ou *sobre-quem-se-conta*.

Dado o exposto, podemos dizer que os trabalhos *Narrativas de vida de benzedadeiras sob a ótica da gestão e interação de pontos de vista*, de Celina Gontijo Cunha, e *Identidade e emoção em narrativas de vida: um olhar sobre os efeitos do sujeito-que-se-narra*, de Gabriela Pacheco Amaral, conseguem percorrer e evidenciar, com maestria, um pouco da vida e da discursivização dessas trajetórias existenciais sem desconsiderar seus contextos históricos, sociais e culturais.

Desse modo, destacamos a relevância de tais pesquisas para os estudos das *narrativas de vida* e a importância de se demonstrar como as estratégias linguístico-discursivas foram utilizadas para a construção das identidades discursivas, sejam elas individual e ou coletiva, dos sujeitos e de suas vivências, muitas vezes, silenciadas por uma história que se propaga ou se coloca como oficial e/ou até mesmo única³ (ADICHIE, 2019).

Nesse ínterim, precisamos destacar, ainda, o fato de que cada sujeito enunciador narra os acontecimentos a sua maneira, ou seja, uma mesma circunstância pode ser discursivizada

³ De acordo com Chimamanda Ngozi Adichie (2019), há um perigo eminente em relação às histórias que são contadas como se fossem a única versão e / ou possibilidade. Conforme a autora, trata-se da habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas torná-la como a história definitiva daquele indivíduo. Dito de outro modo, poderíamos dizer que se trata de insistir em uma única face de uma narrativa, negligenciando e tornando superficiais experiências tão complexas e ricas em detalhes.

de diferentes formas já que produz percepções distintas aos olhos daqueles que tentam recuperá-la de um passado mais próximo ou longínquo. Nesse sentido, podemos dizer que os sujeitos que narram a si e aos outros se valem de uma série de estratégias a fim de obter alguns efeitos discursivos e persuadir seu interlocutor de inúmeras formas.

Assim, ao trazerem memórias de discursos através da narrativa de suas próprias vidas, os sujeitos que comunicam possibilitam que tais narratividades auxiliem na criação de suas identidades. Quando voltamos os nossos olhares para a noção de *narrativas de vida*, notamos um constante processo de determinação e esforços para que os *sujeitos-que-se-contam* possam se assumir livres nos seus corpos, vozes e existências.

É sob a perspectiva da discursivização dos acontecimentos *daquele-que-se-conta* e os efeitos de sujeito narrador que são observados no e pelo discurso bem como os efeitos patêmicos que surgem nos excertos da obra *Confissões de Minas* (2011), de Carlos Drummond de Andrade – que o trabalho de Pacheco (2020) caminha. Dito de outro modo, à medida que o *autor-que-se-narra* retoma suas memórias, ele é capaz de revelar tanto a sua identidade discursiva de *narrador-testemunha* quanto a de *narrador-intelectual*.

A fim de sistematizar sua análise, Pacheco (2020) se vale do arcabouço teórico da Semiolinguística de Patrick Charaudeau (2010) bem como das extensões propostas por Machado (2018), especialmente a partir da correlação que a autora brasileira estabelece com a referida teoria e o conceito de *narrativas de vida*. É a partir dessa amarração teórica que a autora busca interpretar a visão de mundo do narrador bem como seu universo de crenças sobre *si*, o *outro*, a literatura e o mundo, tendo em vista os excertos que compuseram o *corpus* de seu trabalho.

Podemos afirmar, ainda, que a análise da *narrativa de vida* de Drummond comporta, em alguma medida, uma *dimensão argumentativa* (AMOSSY, 2006) acerca da importância dos relatos de *si* e sobre o *outro* a fim de compreender uma determinada existência que tanto marcou o cenário político-literário de nosso país. No artigo de Pacheco (2020) também fica evidente que uma das intenções da autora é compreender melhor *aquele-que-se-narra*, os efeitos patêmicos decorrentes desse discurso em seu auditório bem como averiguar os indícios que apontam para uma determinada visão de mundo, ideologias e crenças que fazem parte do momento presente da produção escrita desse autor/escritor.

Já o trabalho de Gontijo (2020) aborda como se dá a construção das *narrativas de vida* das benzedeadas das cidades históricas de Mariana, Ouro Preto e Serro. De acordo com a autora, no universo da benzeção, a cura se dá através da linguagem, das palavras sagradas, carregadas de um saber ancestral. Nesse sentido, ousamos dizer que essas benzedeadas, ao realizarem seus rituais de benzeção, instauram um pacto de verdade por meio da evocação

do sagrado. A nosso ver, para que esse pacto seja efetuado, não basta que as benzedeadas se valham do aspecto sagrado de suas práticas sociais, é necessário que a súplica realizada também se amalgue à legitimidade daquele sujeito em ser reconhecido por outros como alguém legítimo e credível para realizar tal ato e assumir esse papel sociolinguístico.

Dito de outro modo, as estratégias linguístico-discursivas de *legitimidade* e *credibilidade* (CHARAUDEAU, 2008) são elementos que se fazem presentes e chancelam as práticas dessas benzedeadas no trabalho de Gontijo (2020). Em nossa compreensão, há, ainda, a presença de outra estratégia que atuou como uma força maior: a *captação* que as próprias *narrativas de vida* dessas mulheres operaram em seu interlocutor. Acreditamos que essa captação somente ocorrerá se as trajetórias existenciais dessas mulheres, somadas às estratégias de *legitimidade* e *credibilidade*, suscitarem emoções naqueles que as procuram.

Ao longo de seu trabalho, percebemos, ainda, que Gontijo (2020) reitera a força das palavras dessas benzedeadas e as associa às virtudes de benevolência, caridade, solidariedade e doação, considerando-as como características intrínsecas ao ofício dessas mulheres que se puseram a interceder pelo *outro*. É interessante observar, também, que as práticas de benzeção, mobilizadas por meio dos rituais ligados ao sagrado, ganham ainda mais força quando são amalgamadas às trajetórias virtuosas dessas mulheres que se dedicam a promover o bem e a cura do *outro*.

Outro ponto que merece relevo é pensar na construção desse trabalho a partir da perspectiva da Análise do Discurso (AD), considerando-se as noções de sujeito, locutor, enunciador e hiperenunciador (CHARAUDEAU, 2008) e suas condições de produção bem como as proposições de Rabatel (2016) acerca dos pontos de vista (PDV) e, também, das extensões de Machado (2009) em relação à teoria sobre *narrativas de vida* e suas interfaces com a Teoria Semiociológica.

A nosso ver, Gontijo (2020) é precisa quando analisa os pontos de vista (PDV) presentes nos discursos de duas benzedeadas de Minas Gerais, evidenciando que ambas apresentam PDVs semelhantes quanto à eficácia de suas práticas sociais. A fim de comprovar seus PDV, as benzedeadas se valhem da inserção de locutores e enunciadores em seus discursos, confirmando ou confrontando o PDV principal defendido por elas.

É relevante ressaltarmos, também, o fato de que as benzedeadas, ao revisitarem seus passados, fazem o exercício de colocar em cena vários atores, inclusive o próprio “eu” do pretérito, que naturalmente já foi modificado, sugerindo que esse movimento pode se aproximar a de um novo contorno de vida, como se fosse “passar a limpo” a sua própria história.

Como pudemos ver, os trabalhos evidenciam que o campo das *narrativas de vida* é muito fértil e merece ser analisado sob diferentes perspectivas teóricas, seja para observar como os traços identitários do narrador são moldados juntamente a seu universo de crenças sobre *si*, o *outro*, o mundo, seja em relação à análise dos pontos de vista presentes nos discursos de benzedeadas e suas práticas sociais.

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução de Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AMOSSY, R. **L'Argumentation dans le discours**. Paris: Armand Colin, 2006.

ANDRADE, C. D. **Confissões de Minas**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

BERTAUX, D. **Le récit de vie**. Paris: Nathan. 2003.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e Discurso: Modos de Organização**. Tradução e organização de Aparecida Pauliukonis e Ida Lucia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. *In*: MENDES, E., MACHADO, I. L. (orgs.) **Emoções no discurso, volume II**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 23-56.

GONTIJO, C. Narrativas de vida de benzedeadas sob a ótica da gestão e interação de pontos de vista. Resumo de trabalho de tese de doutorado em andamento apresentado no **XI Seminário de Teses e Dissertações** (LETRAS/UFMG). Belo Horizonte, 2020.

MACHADO, I. L. Práticas discursivas: construindo identidades na diversidade e na adversidade. *In*: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. (Org.). **Práticas discursivas: construindo identidades na diversidade**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2009, p. 103-118.

MACHADO, I. L. A AD, a AD no Brasil e a AD do Brasil. *In*: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Org.). **Da Análise do Discurso no Brasil à Análise do Discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas**. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 203-230.

MACHADO, I. L. Práticas discursivas: construindo identidades na diversidade e na adversidade. *In*: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. (Org.). **Práticas discursivas: construindo identidades na diversidade**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2009, p. 103-118.

MACHADO, I. L. Percursos de vida que se entremeia a percursos teóricos. *In*: SANTOS, S. P.; MENEZES, W. A. (orgs.). **Discurso, Identidade, Memória**. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2015, p. 83-96.

MACHADO, I. L. **Reflexões sobre uma corrente da análise do discurso e sua aplicação em narrativas de vida**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

PACHECO, G. P. Identidade e emoção em narrativas de vida: um olhar sobre os efeitos do sujeito-que-se-narra. Resumo de trabalho de tese de doutorado em andamento apresentado no **XI Seminário de Teses e Dissertações** (LETRAS/UFMG). Belo Horizonte, 2020.

RABATEL, A. **Homo Narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. São Paulo: Cortez, 2016.

NARRATIVAS DE VIDA DE BENZEDEIRAS SOB A ÓTICA DA GESTÃO E INTERAÇÃO DE PONTOS DE VISTA

Celina Gontijo Cunha¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo identificar as instâncias enunciativas presentes em duas narrativas de vida. Tais narrativas foram coletadas através de um trabalho etnográfico feito em 2016 para compor o *corpus* de uma dissertação de mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto, defendida em 2018 (CUNHA, 2018). Com base nesses trechos que foram retirados do *corpus* supracitado, pretendemos identificar os atores enunciativos presentes em cada narrativa – locutores e enunciadores, primários e secundários – e, através dos conteúdos proposicionais dos enunciados, considerando os eixos dêitico e modal, identificar os pontos de vista dos enunciadores. A análise mostra que o campo das narrativas de vida dessas benzedeadas é muito fértil e merece ser analisado sob diferentes perspectivas linguísticas.

Palavras-chave: Análise do discurso. Enunciação. Benzedeadas. Ponto de vista.

Résumé

Le but de cet article est d'identifier les instances énoncées présentes dans deux récits de vie. Tels récits ont été recueillis grâce à un étude ethnographique, réalisée en 2016, dans le cadre d'un mémoire de master de l'Université Fédérale de Ouro Preto, soutenue en 2018 (CUNHA, 2018).

D'après les extraits qui ont été analysés et, considérant les axes déictique et modal, nous souhaitons déterminer les acteurs énoncés présents en chaque récit – locuteurs et énonciateurs, primaires et secondaires – et à travers les contenus propositionnels des énoncés, identifier les points de vue des énonciateurs. L'analyse montre que le champ des récits de vie de ces guérisseuses est propice et mérite d'être analysé sur différentes perspectives linguistiques.

Mots-clés: Analyse du Discours. Énonciation. Guérisseuse. Point de vue.

1. Introdução

Benevolência, caridade, solidariedade e doação são características intrínsecas às benzedeadas. Mulheres que dedicam a maior parte de seu tempo a ajudar ao próximo, por intermédio de suas práticas de benzeção. No universo da benzeção, a cura se dá através da linguagem, das palavras sagradas, carregadas de um saber ancestral. É esta habilidade

¹ Doutoranda. E-mail: celgontijo@yahoo.com.br. Orientadora: Profa. Dra. Ida Lucia Machado.

humana, culturalmente instituída que nos permite interagir. Entendemos que a linguagem está presente em todos os fenômenos históricos, sociais e culturais de um povo.

Este artigo tem como objetivo principal analisar os pontos de vista (doravante PDV) presentes nos discursos de duas benzedeadas de Minas Gerais. Para tanto, iremos discorrer sobre a gestão do dialogismo interno a fim de identificar quem são os atores postos nas cenas enunciativas, identificando os locutores (primários e secundários), os enunciadores e seus pontos de vista (BENVENISTE, 2006; DUCROT, 1987; RABATEL, 2016).

O universo das benzedeadas e suas práticas de benzeção é uma área bastante estudada pelas Ciências Humanas (BRANDÃO, 1980; GOMES; PEREIRA, 2004), sobretudo nas áreas da Sociologia (DURKHEIM, 2003) e Antropologia (LÉVI-STRAUSS, 1975). No entanto, percebemos que no âmbito linguístico ainda há muito a ser explorado, principalmente nas diferentes linhas teóricas da Análise do Discurso. Abordaremos o assunto sob o viés da teoria da enunciação, considerando as atualizações dêitica e modal, os atores postos na cena enunciativa (locutores e enunciadores) e seus pontos de vista.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: na seção 2, apresentarei uma visão geral sobre as atualizações dêitica e modal (PARRET, 1983) bem como as noções teóricas de locutor e enunciador e a disjunção entre estes atores presentes na cena enunciativa e os possíveis pontos de vista (BENVENISTE, 1989; DUCROT, 1987; RABATEL, 2016). A seção 3 será de descrição dos procedimentos metodológicos da análise. A seção 4 consiste na análise dos excertos retirados do *corpus* já mencionado. A quinta e última seção se destina à conclusão do trabalho.

2. Referencial teórico

Antes de partirmos para a noção de pontos de vista é necessária uma explanação anterior a este conceito que aborde as instâncias enunciativas de locutor e enunciador, as atualizações dêitica e modal, bem como a expressão da subjetividade presente nos conteúdos proposicionais dos enunciados.

A deitização e a modalização são dois níveis distintos do tratamento da subjetividade. No entanto, existe uma complementaridade entre deitização e modalização quanto à mostração do sujeito no enunciado, que pode ser abordada pela deitização ou pelas modalidades, utilizando estratégias de investimento ou desinvestimento do sujeito, no eixo dêitico ou modal.

O eixo dêitico mostra a origem da enunciação e suas instâncias. O eixo modal mostra o posicionamento, as expressões, o afeto. O sentido do enunciado é a qualificação da sua

enunciação, ou seja, um efeito. Assim, a relação entre enunciado (termo caracterizante) e enunciação (elemento constitutivo) é entre um termo elíptico (lacunar) e um termo em catálise (parafraseante). Um efeito do enunciado não pode ser analisado apenas em termos de marcas formais, ele deve ser reconstruído por um trabalho de interpretação, uma transposição de sentido, no qual se faz o preenchimento de um espaço elíptico por uma atividade de paráfrase.

Para Parret (1983), o eixo da deitização pressupõe uma organização ego-cêntrica da dêixis que é feita a partir do *eu (moi)*, da subjetividade egocêntrica. O eixo da modalização pressupõe uma organização interactancial (*ego-fugal*), modalidades são orientadas a partir de uma comunidade enunciativa (subjetividade comunitária). De forma que os dois eixos, dêitico e modal, são complementares, uma vez que a ideia de mostração pode ser abordada pela deitização ou pelas modalidades, ou seja, pela estratégia de investimento ou desinvestimento do sujeito, no eixo dêitico ou no eixo modal.

No eixo da modalização: o enunciado desmodalizado constitui a norma, a transparência. A modalização surge como desviante. O enunciado modalizado é fundamentalmente opaco. No eixo da deitização ocorre o inverso: o que torna o discurso deitizado, opaco, é o desinvestimento do sujeito. O que o torna transparente é a presença do sujeito (estratégias do discurso científico, ausência ilusória do sujeito).

Para Benveniste (2006) o locutor é o produtor do enunciado e o responsável por seu conteúdo proposicional. Ducrot (1987), por sua vez, faz uma crítica da unicidade do sujeito falante vista em Benveniste e propõe a separação teórica entre locutor e enunciator, que é produtiva para a análise da polifonia inerente a todo enunciado. Nas palavras de Ducrot: “Entendo por locutor um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade por esse enunciado.” (DUCROT, 1987, p. 182). De acordo com o teórico, o locutor é responsável pelas palavras proferidas no enunciado.

Ao locutor, atribuem-se mecanismos de atualização dêitica e ao enunciator atribui-se atualização modal, sendo o enunciator um ponto central de visadas argumentativas dos locutores. A disjunção entre locutor e enunciator recai sobre a ideia de que todo locutor é o enunciator (aquele que assume o conteúdo proposicional do enunciado), mas todo enunciator não é, obrigatoriamente, locutor, já que existem pontos de vista veiculados pelo enunciado e não assumidos pelo locutor.

O locutor precisa de palavras para ser responsabilizado. Essa responsabilidade aqui é quanto ao enunciado. Palavras em si. O provérbio, por exemplo, tem enunciator, mas não tem locutor. O enunciator pode existir, inclusive, sem palavra nenhuma. Mas, não havendo locutor, a quem imputar a responsabilidade? Poderia ser, por exemplo, uma personagem.

Locutor não existe sem enunciador. Mas pode existir enunciador sem locutor. Conforme Ducrot:

Chamo “enunciadores” estes seres que são considerados como expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuem palavras precisas; se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras. (DUCROT, 1987, p. 192).

Dessa maneira, o locutor, responsável pelo enunciado, dá existência, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes. Assim, podemos dizer que todo locutor coloca em cena um enunciador, mas, nem todo enunciador precisa de um locutor para existir, já que enunciadores não falam, mas dizem algo, pois a enunciação é vista como um ponto de vista (PDV), a atualização modal.

É importante lembrar que em um mesmo texto podemos encontrar a presença de mais de um locutor e enunciador. Quando existe a presença de mais de um locutor e enunciador, sempre haverá um locutor principal (L) que convoca os demais locutores (l2, l3 etc.) que, por sua vez, convoca um enunciador principal (E) que implica seus enunciadores (e2, e3 etc.), que podem ser coorientados ou antiorientados, para um diálogo interno. Em enunciados dialógicos existem mais enunciadores que locutores, sobretudo nos casos de dialogismo interno em que os PDV são expressos em frases sem fala (RABATEL, 2016). O dialogismo interno é que estabelece as vozes de dentro do texto. Acontece nos níveis dos locutores e sobretudo dos enunciadores. É importante observar como locutor e enunciador estão se relacionando.

Diante dessa perspectiva, de que existem mais de um locutor e mais de um enunciador, Rabatel (2016) introduz a noção de hierarquização das instâncias enunciativas locutor/enunciador, considerando que haja um PDV principal que é posto na cena enunciativa pelo enunciador principal, que por sua vez, convida locutores e enunciadores segundos para o diálogo interno. O que implica dizer que a “análise dos atores discursivos que são os enunciadores é indispensável, pois é certamente em relação à sua encenação que se constroem as interações verbais” (RABATEL, 2016, p. 37). Em outras palavras, Rabatel (2016) propõe, através das atitudes modais dos enunciadores, chegar ao PDV principal que coaduna com o locutor principal, já que nem todo PDV está escrito.

Para que possamos fazer tal análise dos atores discursivos presentes em determinada cena enunciativa, precisamos considerar de qual forma os locutores colocam em cena os enunciadores e como esses enunciadores constroem seus PDV. Em resumo, o que se pretende é agrupar os conteúdos proposicionais em função da fonte enunciativa, na origem da visada

argumentativa e precisar as relações entre os enunciadores presentes na cena enunciativa para determinar quem assume o quê.

3. Procedimentos metodológicos

Os dados que serão analisados na seção seguinte foram coletados a partir de um trabalho de cunho etnográfico (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005), feito em 2018, na Universidade Federal de Ouro Preto. A então pesquisadora de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLETRAS/UFOP) usou o método qualitativo na aplicação de um questionário às benzedeadas.

As entrevistas, embora não seguissem uma ordem de perguntas e respostas, visavam abranger tudo o que permeia o universo das benzedeadas, que vai desde a iniciação dessas mulheres no ofício de benzer, até a interação dialógica estabelecida entre benzedeadas e consulente e, principalmente, captar um relato de vida destas mulheres que têm em suas histórias de vida a presença marcante da fé, superação, caridade e benevolência.

Por se tratar de uma pesquisa que abrange três localidades e seus distritos (Mariana, Ouro Preto e Serro), foram escolhidas quatro (04) benzedeadas de cada localidade, o que resultou em um vasto corpus. Antes mesmo de delimitar quantas interlocutoras fariam parte da referida pesquisa, foi iniciado o trabalho de campo a fim de coletar dados que mapeassem as possibilidades de investigação da pesquisa. Tal atitude precipitada resultou em um vasto material gravado em áudio e vídeo que, após a delimitação das localidades e dos números de participantes, foi selecionado.

Usaremos aqui trechos de entrevistas que não foram analisados anteriormente. As produções orais das benzedeadas foram, como já dito anteriormente, registradas em áudio e vídeo. Após o registro, foi feita a transcrição seguindo as normas que se encontram no quadro a seguir, adaptadas daquelas utilizadas por Castilho (1986):

Quadro 1: Convenções adotadas para a transcrição.

Ocorrências	Sinais
Falas da Entrevistadora	E
Falas da Benzedeira	B
Pausa Breve	(+)
Pausa Média	(++)
Pausa Longa	(+++)
Entonação Exclamativa	!
Entonação Interrogativa	?
Alongamento Vocálico	:::
Corte Brusco da fala	/.../
Ênfase ou Acento Forte	Maiúsculo
Registro Incompreensível	*
Citações	“discurso direto”
Sobreposições de Vozes	[]
Risos	((risos))
Comentários da Pesquisadora	{ }
Truncamento	//

Fonte: produzido pela autora..

4. Análise

Escolhemos para a análise dois excertos extraídos do *corpus* anteriormente mencionado, sendo cada um dos excertos oriundos de uma benzedeira diferente, uma benzedeira da localidade de Mariana (MG) e Ouro Preto (MG).

A análise busca identificar quem são os atores enunciativos presentes em tais enunciados. Para tanto, buscaremos identificar *quem assume o quê*, considerando as instâncias de locutores e de enunciadores, primário e secundários, se houver, (RABATEL, 2016), visando a identificação dos PDV.

O primeiro trecho que será analisado a seguir é uma parte de um extenso relato da Maria² uma benzedeira de Mariana (MG), no qual ela narra um fato que comprova a eficácia de suas orações, alegando que o pai da criança, após levar sua filha diversas vezes ao hospital convencional e ser desenganada pelos médicos, resolve procurar por seus cuidados, apresentando uma significativa melhora após a benção feita por ela. Feita uma pequena contextualização, partimos para análise:

² Os nomes das benzedeiros e dos demais participantes das narrativas expostas foram trocados a fim de manter o anonimato dos participantes.

1. Antônio, minha filha, morava lá em Furquim, e a menina dele ficou doente que não tinha nada que curava a menina. Aí eles ficavam vindo cá em hospital, e os médicos cuidando da menina. Mas um dia o médico falou com ele: “é... nós tamo fazendo aquilo que pode, o que nós pudê fazer, nós tamo fazendo pela sua filha. Mas (+++) tá muito difícil, porque ela não sara (++) não sei o que ela tem, ela não sara, não para os ombro, não para nada...” E a menininha deles, minha filha, estava com um aninho mais ou menos (++) ela chama Lidiane. Aí eu fui/ ele veio me buscar aqui/ ele morava em Furquim ainda, agora que ele mora por aí. Ele levou eu lá... iiii, a menina nem abria os olhos, ela (+) tadinha, ruim lá (++) não abria os olho e não via nada. Aí eu peguei e rezei nela, ela estava toda bambinha (+++) eu deitei e rezei o vento virado dela (+) e tudo, né? Aí quando foi no outro dia, de noite, ele chegou aqui e falou comigo assim/ ele chegou todo rindo. Daí eu falei uai, já tá alegre assim, sua menina já melhorou? Ele falou assim: “Ah, já nem parece aquela menina, já tá é boa! O médico falou que era milagre, porque eles fizeram de tudo e nada curava ela.”

Ao agrupar os conteúdos proposicionais da narrativa, percebemos, na origem da visada argumentativa de L1/E1 que, para defender seu PDV principal, L1/E1 opera em uma lógica de fatos que separamos em quatro grandes acontecimentos: 1) A doença da filha e o desespero do pai; 2) As tentativas frustrantes das intervenções médicas; 3) A não melhora da criança e a busca pela benzedeira; 4) A cura através da benzeção e a aprovação dos enunciadores secundários.

Encontramos várias marcas dêiticas, tais como o uso do pronome “eu”, “comigo”, “sua”, “ele” etc., evidenciando a mostração do sujeito modal, do locutor principal e do alocutário. Identificamos Maria como locutora e enunciativa primária, doravante L1/E1, logo na primeira frase quando ela diz: “(...) e a menina dele ficou doente que não tinha nada que curava a menina.” Percebemos a introdução do PDV principal de E1 “nada curava a menina”, que será ao longo do texto reafirmado, tanto por L1/E1, quanto pelos locutores e enunciadores segundos que ela introduz no diálogo interno.

Nesse mesmo trecho: “e a menina dele ficou doente que não tinha nada que curava a menina”, percebemos a presença da modalidade epistêmica marcando o domínio da certeza, quando o sujeito modal, que está no centro da perspectiva, afirma que a menina ficou doente e “que não tinha nada que curava a menina.” Essa afirmação é a visada central de L1/E1, que corresponde à benzedeira, que irá argumentar que a cura aconteceu através de suas benzeções, depois de buscas incansáveis aos médicos.

Logo em seguida, Maria diz: “Aí eles ficavam vindo cá em hospital, e os médicos cuidando da menina.” A presença do pronome “eles”, se referindo aos médicos, deixa o eixo dêitico opaco, pois, o pronome “eles” não especifica quem são esses médicos aos quais ela se refere. Durante todo o texto a presença do eixo dêitico é bem marcada quando ela se refere a si própria, à menina e ao pai da menina, o mesmo não ocorre quando a referência é feita aos

médicos, uma vez que não há nomes e não há local de trabalho especificado. Em seguida, L1/E1 continua e traz para sua fala um discurso relatado (DR) que será aqui marcado pelo uso de aspas: “Mas um dia o médico falou com ele: “é, nós tamo fazendo aquilo que pode, o que nós pudê fazer, nós tamo fazendo pela sua filha. Mas ela não sara, não para os ombro, não para nada.””

Nesse trecho onde há o DR, ou seja, a fala do médico representada por I2, L1/E1 convida I2 para o diálogo, reforçando a ideia, através do DR, de que a menina estava tão doente que chegava a ser desenganada pelos próprios médicos. Ao dizer: “ela não sara, para os ombro, não para nada.”, percebemos uma imputação de E1 aos médicos, visto que o diagnóstico “não para os ombro, não para nada” é natural do vocábulo da benzedeira e não dos médicos, que certamente, usariam termos técnicos de sua área.

Ao narrar sobre o dia em que realizou a benzeção na criança: “Aí eu fui/ele veio me buscar aqui/ ele morava em Furquim ainda, agora ele mora por aí.”, L1 marca o eixo dêitico na presença dos pronomes “eu” e “me” e na especificação dos lugares: “aqui”, “Furquim” e “aí”. Percebemos que o eixo da dêixis é bem marcado para ratificar o PDV de L1/E1. No momento em que L1 menciona os médicos, o enunciado se torna opaco.

Ao chegar na casa da enferma, L1/E1 narra: “a menina nem abria os olhos, ela (+) tadinha, ruim lá (+++) não abria os olho e não via nada.” Neste trecho podemos perceber, mais uma vez, que E1 constrói a sua argumentação atuando na lógica de que a menina estava muito doente, não encontrou cura com a medicina convencional e, após ser desenganada pelos médicos alopatas, recorre à benzeção e alcança a cura. Toda a sua construção argumentativa é para reiterar o PDV principal que é: a benzeção é muito eficaz, tanto que, às vezes, pode curar doenças que a medicina ocidental não cura.

L1/E1 afirma que realizou a benzeção: “Aí eu peguei e rezei nela, ela estava toda bambinha (+++), eu deitei e rezei o vento virado dela (+) e tudo, né?” Esse trecho é o que poderíamos chamar de clímax da narrativa, pois, a partir deste ponto, encontramos o desfecho dos acontecimentos que correspondem ao PDV principal de E1.

Para finalizar a sua narrativa, L1/E1 usa marcadores de tempo – modalidade temporal – e faz uso, mais uma vez, do DR, desta vez representando a voz do pai: “Aí quando foi no outro dia, de noite, ele chegou aqui e falou comigo assim/ ele chegou todo rindo. Daí eu falei uai, já tá alegre assim, sua menina já melhorou? Ele falou assim: “Ah, já nem parece aquela menina, já tá é boa! O médico falou que era milagre, porque eles fizeram de tudo e nada curava ela.” Antônio, que surge agora no dialogismo interno, é representado por I3/e3 e traz em sua fala a comprovação da eficácia da benzeção: “Ah, já nem parece aquela menina, já tá é boa!” Em seguida L1/E1 convoca novamente e2 ao diálogo, dessa vez através do DR de e3

e atribui a responsabilidade enunciativa (RE) a e2, ou seja, aos médicos, ao dizer: “O médico falou que era milagre, porque eles fizeram de tudo e nada curava ela.”

O segundo trecho é um recorte do relato de Joana, benzedeira da localidade de Ouro Preto (MG). O trecho que apresentaremos a seguir aborda o tipo de benzeção que Joana conhece e faz e as que ela não aprendeu.

2. Sentimento eu queria ter aprendido (++) sentimento é::: criança que faz/teve um pessoal {aguado?} (+) É isso, isso! Eu falo sentimento ((risos)). Teve um pessoal que veio aqui na escola uma vez, fazer uma palestra, né (++) aí falou que isso não existe (+) não existe (++) não existe essa coisa de criança aguar (+) de criança tá aguada, ah porque viu fulano comendo alguma coisa e não deu (+++). Eu não falei nada, eu não respondi não (++) tem coisas que a gente não discute.

Logo no início, ao dizer o nome da enfermidade, percebemos a presença de um subjetivema, já que o próprio nome da enfermidade é também um substantivo abstrato, “sentimento”, que pode nos remeter a várias sensações, confortantes ou não. Percebemos a marca do eixo dêitico no emprego do pronome “eu” e a modalidade volitiva, ao dizer “queria ter aprendido”, representado aqui por L1/E1, que corresponde à Joana.

Ao explicar o que era essa enfermidade, sentimento, L1/E1 faz uso da modalidade epistêmica, ao afirmar que: “sentimento é criança que faz/teve um pessoal”. A fala de L1/E1 é interrompida com a pergunta afirmativa de I2/e2 ao dizer; “aguado?!” que também exprime o PDV de e2, ao considerar o que vem a ser tal enfermidade. O PDV de e2 é aceito e partilhado do PDV de E1, que compreende a correspondência da nomenclatura trazida por e2 e afirma: “É isso, isso! Eu falo sentimento.” O trecho em questão evidencia a modalidade epistêmica, marcando o domínio do certo.

Em seguida L1/E1 convoca outro locutor e enunciador para compor o dialogismo interno do texto, I3/e3, que corresponde aos palestrantes: “Teve um pessoal que veio aqui na escola, fazer palestra, né (++)), aí falou que isso não existe (+), não existe (++)), não existe essa coisa de criança aguar.” L1/E1 imputa a responsabilidade enunciativa a e3, mostrando seu PDV contrário ao de E1, ao afirmar que essa coisa (“sentimento”) não existe.

L1/E1 finaliza seu relato expressando seu PDV ao dizer: “eu não falei nada, eu não respondi não (++) tem coisas que a gente não discute.” A última frase, que tem a estrutura semelhante de um provérbio, surge como uma evidência doxa, uma aparente opinião incontestável.

5. Considerações finais

Feita a análise dos dois textos, percebemos que as duas benzedeadas apresentaram pontos de vista semelhantes quanto à eficácia de suas benzedeadas. Tanto Maria quanto Joana compartilham o mesmo sentimento de que suas práticas são fundamentais para o bem-estar da comunidade à qual elas pertencem.

Para comprovar seus PDV, as benzedeadas inserem locutores e enunciadados segundos em seus discursos, confirmando ou confrontando o PDV principal defendido por elas. Através do eixo dêitico foi possível identificar as instâncias da enunciação (locutores e enunciadados, primários e secundários). O eixo modal nos apresentou o posicionamento das instâncias identificadas no eixo dêitico, evidenciando os diferentes PDV do enunciadados das cenas enunciativas em questão. A análise também mostrou que o campo das narrativas de vida dessas benzedeadas é muito fértil e merece ser analisado sob diferentes perspectivas.

Referências

- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os deuses do povo**. São Paulo: Editora S.A., 1980.
- CASTILHO, Ataliba de. **Análise da conversação e ensino da língua portuguesa**. Campinas: Unicamp, 1986.
- CUNHA, Celina Gontijo. A prática da benzedeadas: memória e tradição oral em terras mineiras. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1987.
- DURKHEIM, Emile. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOMES, Núbia Pereira de Magalhães; PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Assim se benze em Minas Gerais**. Juiz de Fora: EDUFJ/Mazza Edições, 2004.
- GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, 2005.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- PARRET, Herman. L'énonciation en tant que déictisation et modalisation. **Langages**, v. 18, n. 70, p. 83-98, 1983.
- RABATEL, Alain. **Homo Narrans: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa**. São Paulo: Cortez, 2016.

IDENTIDADE E EMOCÃO EM NARRATIVAS DE VIDA: UM OLHAR SOBRE OS EFEITOS DO SUJEITO-QUE-SE-NARRA

Gabriela Pacheco Amaral¹

Resumo

Narrativas de vida são discursos nos quais o sujeito narrador revela acontecimentos do passado embebidos de sentimentos, de opiniões e de pensamentos íntimos. Quando o sujeito realiza um projeto de escrita no qual a intenção é falar sobre si, podem surgir efeitos patêmicos no discurso. Pensando nisso, nosso objetivo é analisar os efeitos de sujeito narrador e os efeitos patêmicos que surgem em cinco trechos retirados da obra *Confissões de Minas* (2011) do autor mineiro, Carlos Drummond de Andrade. Pretendemos identificar e entender como efeitos são construídos no discurso. Para isso, utilizaremos o conceito de narrativa de vida de Machado (2018), o conceito de efeitos de sujeito narrador intelectual e de sujeito narrador testemunha de Machado (2018), como também as tópicas patêmicas de Charaudeau (2010). Dito isso, nossa base teórica-metodológica está nos conceitos supracitados da Semiologia. Esperamos com isso identificar o processo discursivo que permite com que analisemos os efeitos do sujeito narrador e quais efeitos patêmicos surgem.

Palavras-chaves: Narrativas de vida. Efeito do sujeito narrador. Efeito patêmico. Carlos Drummond de Andrade.

Abstract

Life narratives are discourses in which the narrator reveals events from the past, feelings, opinions, and intimate thoughts. When the subject plans a writing project with the intention of talking about himself, emotional effects may appear in the discourse. With that in mind, our objective is to analyze the effects of the narrator subject and the emotional effects that appear in five excerpts taken from the book *Confissões de Minas* (2011) by Carlos Drummond de Andrade. We intend to identify and understand how effects are constructed in the discourse. For this, we will use Machado's concept of life narrative (2018), the concept of effects of narrator subject (2018), as well as Charaudeau's pathemic topics (2010). That said, our theoretical and methodological basis is in the aforementioned concepts of Semiology. With this, we hope to identify the discursive process that allows us to analyze the effects of the narrating subject and what pathological effects arise.

Keywords: Life narratives. Effect of the narrator subject. Pathemic effect. Carlos Drummond de Andrade.

¹ Doutoranda (CAPES). E-mail: gabriela-pa-169@hotmail.com. Orientadora: Profa. Dra. Ida Lucia Machado.

1. Introdução

Carlos Drummond de Andrade é poeta mineiro, nascido em Itabira, autor de poesias inesquecíveis e tocantes como *No meio do caminho* e *Quadrilha*. Trata-se de um autor que aborda temas sobre o questionamento da existência humana, do sentimento de estar no mundo, da inquietação social, religiosa, filosófica e amorosa.

O primeiro livro de prosas do poeta, *Confissões de Minas* (1944), reúne uma diversidade de gêneros discursivos que são apresentados em sessões temáticas. Em cada sessão, Drummond vai tecendo reflexões e memórias referentes a um assunto determinado. Desse modo, o livro de confissões apresenta discursos de narrativa de vida, visto que há enunciados sobre o passado e os sentimentos do autor narrador. Todavia, as lembranças não são narradas cronologicamente, sendo assim, os eventos e as lembranças adquirem mais importância para o autor, do que narrar os acontecimentos de forma cronológica.

Nessas narrativas de si, o sujeito Carlos Drummond de Andrade delega a função de narrar para o sujeito enunciador narrador. Esse, por sua vez, assume a função de relatar casos passados, sentimentos, pensamentos e reflexões do sujeito comunicante. Nesses enunciados, pretendemos analisar os efeitos de sujeito narrador que são observados do discurso, bem como quais efeitos patêmicos surgem deles.

2. Efeitos de Sujeitos na Narrativa de Vida

O uso de narrativa de vida na teoria Semiolinguística da AD, segundo Machado (2016, p. 84), originou-se da união entre a visão sociológica de Bertaux e o modo de organização do discurso narrativo da teoria de Charaudeau. O conceito da pesquisadora, no campo semiolinguístico, equivale a analisar os atos de linguagem do relato de si, bem como o discurso que revela a história do sujeito e as suas relações com o mundo.

Nesse sentido, sob o olhar da AD, podemos investigar como os *eus* comunicantes e os *eus* enunciadores do ser que se narra podem ser materializados discursivamente. Os eus do narrador de uma vida podem, ainda, revelar traços de identidades, posicionamentos ideológicos e morais, como também estratégias argumentativas de sedução/persuasão.

Segundo Cyrulnik (1999, p. 34), citado por Machado (2016, p. 33), o relato de vida pode levar o indivíduo a aceitar e a compreender os momentos difíceis de sua história. Quando o sujeito se coloca em posição de personagem de seu próprio passado, pode haver um exercício de reflexão sobre os acontecimentos.

Em diversas situações comunicativas, podemos notar enunciados nos quais o sujeito deixa escapar relatos sobre si ou sobre outrem. Nessas situações, por mais que a intenção

inicial não seja a de falar de sua vida para o outro, o sujeito-enunciador pode invocar um sujeito narrador que realiza narrativas de si em seu discurso. Conforme Machado (2016), quando essa situação ocorre, podemos pensar em narrativas de vidas.

Baseada na concepção de que alguns casos de narrativa de vida são expostos em concepções minimalistas (BERTAUX, 1997), para Machado (2016) as narrativas de vidas não são exclusivas dos gêneros biográficos e autobiográficos. A autora considera que a teoria da subjetividade na linguagem de Benveniste foi necessária para compreender a complexidade das situações comunicativas, e as teorias de Charaudeau e de Bakhtin, aliadas aos estudos de subjetividade, reforçaram as convicções sobre a flexibilidade de entender que as narrativas de si podem ocorrer em diferentes circunstâncias comunicativas.

Consideramos que o melhor aspecto para diferenciar a teoria de narrativas de vida, segundo Machado (2016), de outras teorias de autobiografias e biografias está na visão sensível que a pesquisadora tem sobre os discursos em que o sujeito fala de si. Para a analista do discurso, é possível encontrar narrativas de vida em qualquer gênero discursivo, desde que o sujeito discorre sobre alguma etapa de sua vida, sobre seus sentimentos e sobre outras pessoas.

Há histórias de vida que são mais evidentes, pois estão em gêneros discursivos já consagrados, como biografias, autobiografias, memórias e diários. No entanto isso ocorre também no interior de outros gêneros discursivos em que o foco inicial não seria o de falar de si, tais como cartas, relatórios, teses etc. Diante disso, é possível notar a presença de narrativas de vidas, caso o sujeito-enunciador deixe escapar relatos de sua memória em seu discurso, independentemente do gênero discursivo utilizado.

Para provar essa noção, Machado (2015, p. 100) investigou, no gênero prefácio, os traços de narrativas de vida que o sujeito narrador mostra em seus escritos. Esse estudo teve como corpus a obra, traduzida para o francês, *Livre des préfaces* (1980), do escritor argentino Jorge Luis Borges. A pesquisadora abordou em suas análises as pistas deixadas pelo sujeito que se narra que remetem aos relatos de sua vida e de seu trabalho.

Concordando com Machado (2016, p. 122), consideramos que a narrativa de vida está atrelada ao exercício da memória do sujeito que se conta. A pesquisadora compreende a recordação de fragmentos de uma vida como um mundo habitado por várias vozes que o constituem.

O sujeito narrativo em um relato de vida busca contar ou recontar as experiências pelas quais passou. Algumas histórias podem ser de um período específico ou de toda a trajetória do indivíduo. Seja como for, alguns acontecimentos do passado marcam a memória desse sujeito, positiva ou negativamente, porque todo ser atravessa momentos agradáveis e desagradáveis.

Ao passo que o sujeito executa a atividade da memória, surgem também efeitos de si que são moldados pelo discurso. Desse modo, a interação do eu passado com o eu presente resulta em diversas nuances identitárias que são observadas nas entrelinhas dos enunciados e do contexto narrado.

Na esteira de Chauvier (2016, p. 22), consideramos o indivíduo como um ser autoconsciente, capaz de sentir, de imaginar, de desejar. Mais ainda, ele é capaz de perceber que ele sente, imagina e deseja. A percepção de si do sujeito pode ser materializada, discursivamente, com a utilização do pronome eu, que demonstra a consciência ou a ideia de si mesmo.

Isto posto, quando o indivíduo toma a palavra e usa o pronome pessoal *eu* para falar de si, podemos perceber alguns aspectos da identidade desse indivíduo que se revelam por meio de seu discurso. Podemos identificar informações que mostram os sentimentos, as relações com os outros e os impactos dos contextos sociais na construção da identidade do eu que se conta.

A psicóloga social Martinot (2016, p. 37) apreende o eu, ou a consciência de si, como um conjunto de representações mentais que a pessoa usa para definir e regular o seu comportamento. As representações, por sua vez, são construídas por meio do olhar subjetivo de objetos, reais ou imaginários, que pertencem ao mundo físico ou social, e de experiências de vida que são armazenadas na memória.

Tais nuances identitárias podem ser denominadas como efeitos de sujeitos narrativos. Com apoio em Machado (2016b, p. 89), que examinou casos de narradores, podemos, então, compreender na narrativa de vida o delineamento de efeitos de sujeitos narrativos conforme o discurso.

Machado (Op. cit.) analisou discursos nos quais os sujeitos narradores são classificados em: 1) sujeito narrador testemunha de uma fatalidade: o indivíduo vive ou testemunha um momento de desastre, de massacre, de guerra, de mortes e, por fim, resolve contá-lo para outrem; e 2) sujeito narrador intelectual e criador de ideias: parte do princípio de que o enunciatador visa relatar seu trabalho e teorias vinculadas à sua história.

O sujeito narrador testemunha nos relatos de vida visa expor um acontecimento traumático para ele e para outros, referente a uma tragédia. A denúncia da narrativa surge por meio do sujeito narrador testemunha que deseja compartilhar os acontecimentos com os leitores. Em algumas vezes, só teremos acesso a tais detalhes por meio de narrativas de vida de testemunho do sujeito narrador, haja vista que muitas informações são mantidas em segredo com o público.

Como Machado (2016) bem aponta, para que haja efeito de veracidade nas denúncias é necessário que o sujeito enunciador busque uma objetividade nos seus relatos. A objetividade, nesse caso, é garantida com descrições de horários, do local, das imundices, dos odores. Assim, na subjetividade inerente à narrativa de vida, o sujeito enunciador busca relatar as atrocidades com um certo grau de objetividade, para imprimir efeito de legitimidade em suas acusações e não correr o risco de ser tachado como exagerado.

Quando o enunciador tem intuito de narrar ideias ou teorias, podemos observar o efeito do narrador intelectual, uma vez que ele busca inserir em seu relato de vida ideias que são geralmente relacionadas ao trabalho.

Diante disso, o efeito de saber se faz presente para a constituição do sujeito erudito. A demonstração do conhecimento sobre a literatura, sobre a sociedade e a estética garantem e sustentam esse discurso. Assim, o sujeito narrador intelectual precisa comprovar seu ponto de vista para o leitor e para isso se vale do efeito discursivo do saber, o qual se constrói por meio de enunciados que certificam o conhecimento.

3. Construção Patêmica no Discurso

O ponto de vista de Charaudeau (2010) se apoia na tópica da emoção da Retórica Aristotélica. Todavia, ele pondera que a tópica deve ser completada por uma teoria do sujeito e pela situação de comunicação. Para isso, no que se refere à enunciação, como vimos linhas atrás no modo de organização enunciativo, Charaudeau (2010, p. 35) considera que pode ser delineada uma dupla enunciação do efeito patêmico. O discurso pode ser elocutivo e alocutivo, seja pela descrição ou pela manifestação do estado emocional (tenho medo), seja pela descrição de como o outro deveria se encontrar (tenha coragem).

No que se refere à enunciação, para o linguista:

[...] consideramos que “estou furioso” e “não fique furioso” são dois tipos de enunciado que instauram o efeito patêmico de maneira diferente de quando dizemos “a multidão está furiosa”. O efeito patêmico dos dois primeiros enunciados é instaurado por meio de uma construção identitária; o do terceiro enunciado é instaurado por meio de uma identificação-projeção que é proposta ao destinatário. (CHARAUDEAU, 2010, p. 35)

Importante apontar no trecho supracitado a necessidade de se trabalhar os efeitos das emoções tendo em vista a enunciação e a teoria do sujeito. Nesse aspecto, os papéis identitários são fundamentais para se entender a patemização no discurso.

Isso posto, Charaudeau (2010, p. 48) realiza uma reorganização das tópicas retóricas e prefere adotar o sintagma de tópicas patêmicas. Nesse sentido, o linguista as sistematiza

em quatro grandes tópicos, nas quais cada uma é duplamente polarizada em negativo e positivo. Vale salientar nessa perspectiva que as tópicos patêmicas são compreendidas como imaginários sociodiscursivos das emoções (CHARAUDEAU, 2010).

Para analisar as tópicos patêmicas, ou os imaginários sociodiscursivos das emoções, teremos que apreender três características de cada tópica, quais sejam: 1) o estado patêmico: a atribuição de emoções ao sujeito ou ao objeto; 2) desencadeação: a percepção e a relação do sujeito com o objeto, ou outro sujeito; e 3) comportamento: o comportamento enunciativo do sujeito dito explicitamente ou implicitamente.

As quatro grandes tópicos são discutidas a seguir:

A tópica da dor e seu oposto, a alegria

A dor deve ser compreendida como estado de insatisfação do desejo do sujeito, como também sensação de mal-estar e de sofrimento. Pode ser desencadeada por um actante-objeto, ou seja, por uma pessoa ou por uma situação que colocou o sujeito patêmico em posição de vítima ofendida. A dor é provocada pela mobilização de saberes e de crenças que colocam o indivíduo em posição de vítima moral. O comportamento enunciativo se encontra em relação intransitiva e reflexiva.

Esse estado pode apresentar graus, como a tristeza (aceitação de impotência, de fatalidade), a vergonha, o constrangimento, a humilhação e o orgulho ferido. O orgulho ferido pode ser compreendido como uma “degradação identitária no que diz respeito a uma referência idealizada de si” (FONTANILLE *apud* CHARAUDEAU, 2010, p. 49)

A alegria tem as mesmas características da dor, contudo, ao invés de insatisfação, teremos a satisfação do desejo, do bem-estar corporal e moral. O comportamento enunciativo apresenta a euforia quanto ao bem estar corporal e moral. A alegria também pode apresentar graus, como o contentamento, sentimento de poder, vaidade e o orgulho, sendo que este último advém de uma promoção de traços identitários que o sujeito realiza de si.

Cyrulnik (2012, p. 41) justifica que não é a humilhação que provoca uma vergonha. A vergonha origina-se da atribuição a outro de uma crença aviltante. O envergonhado espera a estima do outro, mas a malformação do vínculo intersubjetivo o faz acreditar que, na mente dessa pessoa, ele é lastimável. O indivíduo expressa a decepção de se sentir desprezado. Para o autor, a vergonha está no modo como o sujeito se vê no olhar do outro. Ele busca responder aos questionamentos: “Como o outro me vê?” e “Quem sou eu no mundo dele?”.

A tópica da angústia e seu oposto, a esperança

A angústia pode ser compreendida como um estado de espera desencadeado por um actante-objeto que representa algum perigo para o sujeito. Nesse sentido, o sujeito mobiliza

uma gama de crenças que lhe fazem construir diversas representações negativas sobre o actante ou sobre o objeto que permanecem à distância do sujeito. Por isso o sujeito está em estado de espera sobre o desfecho de uma situação. O comportamento enunciativo do sujeito angustiado revela um ser à espera ameaçado. Podem surgir graus de angústia como a melancolia, o medo e o terror.

A esperança tem as mesmas características que a angústia, o que a difere da última é que a espera é algo benéfico, já que a espera, nesse caso, é de algum acontecimento feliz. Se na angústia as crenças mobilizadas são sempre negativas, na esperança são abordadas as positivas. Portanto, o comportamento enunciativo ocorrerá com a intencionalidade de compartilhar e demonstrar confiança. Os graus de esperança são a confiança, o desejo, os votos, o apelo e a oração.

A tópica da antipatia e seu oposto, a simpatia

Essa tópica deve ser considerada como uma atitude reativa dupla em uma relação triangular. Na relação triangular há um sujeito que exerce o papel de vítima de um mal, outro que é o responsável pelo mal e o sujeito que é observador-testemunha. O sujeito que observa ou testemunha o evento está no estado de indignação frente a vítima perseguida. Nessa perspectiva, Charaudeau (2010) afirma que o sujeito busca em seu mundo de crenças e de valores as representações que constrói sobre o bem e o mal e sobre as relações de dominações.

O comportamento enunciativo se dá por meio de denúncias do responsável pelo sofrimento ou pela situação em si. A antipatia pode ser direcionada ao perseguidor ou ao grau de perseguição. A indignação, a acusação, a denúncia, a cólera e o ódio são graus que podem surgir da antipatia.

A simpatia, por sua vez, origina-se das mesmas características que a antipatia, porém o sujeito encontra-se em um estado de sensibilidade com o perseguido. O comportamento enunciativo exprime discursos de ajuda para aliviar o sofrimento. Desse modo, podem surgir a benevolência, a compaixão e a piedade.

A tópica da atração e seu oposto, a repulsa

A atração e a repulsa originam-se das mesmas características que a antipatia e a simpatia, nas quais há uma atitude reativa em uma relação triangular. Porém, nesse caso a atração e a repulsa tornam-se atitudes mais intelectuais do sujeito, nas quais o comportamento é mais inativo. Na atração o sujeito volta-se para um actante benfeitor que já reparou um sofrimento. Cria-se, assim, uma imagem heroica e de aprovação. A admiração, o fervor, o maravilhamento e o encantamento podem surgir como graus da atração. Na repulsa, o sujeito

volta-se para o actante do qual ele possui uma imagem negativa de malfeitor. Assim, pode surgir o desprezo, o desgosto, a aversão e a fobia.

4. Efeito do Sujeito Narrador Testemunha e Intelectual na Construção Patêmica em *Confissões de Minas* de Carlos Drummond de Andrade

Confissões de Minas, publicada em 1944, reúne uma coleção de artigos, notas, crônicas, cenas, descrições, reflexões e estudos de Carlos Drummond de Andrade, trata-se de seu primeiro livro de prosa.

Em tal obra, denominada como confissões, a narrativa de si é o propósito da escrita visto que o autor se coloca no centro da obra. Essa escrita pode ser entendida como intenso desejo de comunicar-se com o outro. Desejo de explicar o sentimento de tristeza, da saudade, da infância e da solidão. Ainda para o crítico literário, a solidão é o fulcro dessa prosa, de toda a poesia e da personalidade de Drummond.

Isso dito, observemos as primeiras linhas da obra de Drummond:

Escrevo estas linhas em agosto de 1943, depois da batalha de Stalingrado e da queda de Mussolini. Meu livro vai para o linotipista. Não quis que se compusesse sem acrescentar-lhe algumas palavras, menos de explicação ou desculpa do que de exame da conduta literária diante da vida (ANDRADE, 2011, p. 11)

No discurso que inicia o livro de confissões de Drummond, percebemos o diálogo entre a objetividade e a subjetividade que perpassa a narrativa de vida. Nesse caso, o efeito de objetividade é construído a partir da data que o sujeito enunciador fornece: “agosto de 1943”. Além desses dados objetivos, ainda nos é apresentado o contexto social e histórico: “depois da batalha de Stalingrado e da queda de Mussolini”.

Por intermédio dessas informações, a narrativa de vida do literato adquire um efeito de veracidade, de algo que pode ser conferido historicamente pelos leitores. Aliada à objetividade, está a subjetividade do sujeito-que-se-conta, como podemos ver em:

Não estou pois dentro deste livro de retalhos, e sim fora dele. Mas sinto que foi um caminho pelo qual cheguei a uma excelente cidade, de ruas largas e populosas. Ele abriu minhas gavetas secretas. Libertou-me de alguns fantasmas particulares. Agiu. Hoje não escreveria quase nada do que aí se contém, mas por isso mesmo a sensação de desprendimento e liberdade é maior. Vamos andando. (ANDRADE, 2011, p. 14)

No enunciado acima, interpretamos a subjetividade na medida em que o enunciador expressa sentimentos, como o de liberdade. Isso é, o narrador deixa escapar em seus discursos pistas que permitem delinear o efeito do sujeito narrador testemunha. Nesse aspecto, tal

sujeito dedica-se a narrar lembranças de sua vida sob o ponto de vista de uma testemunha. Ou seja, o narrador é testemunha de si, de seu passado, de suas lembranças e de suas emoções.

O efeito do sujeito narrador testemunha expressa a emoção da alegria. Por mais que não haja designação ou a menção direta do termo de emoção da alegria, podemos chegar a esse interpretativo graças ao contexto do discurso que direciona para a tópica patêmica.

Inferimos que no discurso do trecho supracitado há a orientação para a tópica patêmica da alegria, oposto da dor. O estado patêmico é a satisfação do narrador que relata a boa sensação de liberdade ao escrever sobre suas lembranças. O comportamento enunciativo da alegria se faz pelo contentamento em se ver livre de amarras. Ademais, o enunciador revela que o caminho o qual percorreu o levou a uma “excelente cidade”. Tal discurso pode ser interpretado como um comportamento linguístico de contentamento, afinal o axiológico “excelente” descreve a visão positiva do narrador.

O efeito de sujeito narrador testemunha pode ser também delineado no seguinte trecho, no qual o narrador recorda de um caso de salvamento:

Os jornais não consignam, mas adivinha-se a surpresa do próprio guarda-civil, que, por força da profissão e de uma inclinação individual pelo sacrifício, se lançou à correnteza para salvar o desconhecido. [...] O guarda-civil de São Paulo incute-nos esperança de que a humanidade pode vir a melhorar. (ANDRADE, 2011, p. 192)

No discurso do enunciador Drummond, observamos a presença do sujeito narrador-testemunha quando há o relato de um caso de salvamento de afogamento. Esse sujeito pode ser inferido porque ele se apresenta como uma testemunha de um acontecimento no passado. Para fornecer dados objetivos para essa narrativa, ele se utiliza de descrições como “guarda-civil de São Paulo” que direcionam para uma certa veracidade da história. Aliado à objetividade, a subjetividade se faz presente no narrador testemunha pela construção patêmica que observamos no discurso. Identificamos no relato acima a direção para duas tópicas patêmicas: a atração e a esperança.

A tópica patêmica da atração pode ser percebida por meio do estado de admiração do narrador em face do guarda-civil. Para essa emoção se fazer presente no discurso, é necessário a relação triangular de vítima, de benfeitor e de observador-testemunha. Na narrativa de Drummond, a vítima é o desconhecido que iria se afogar, o benfeitor é o guarda-civil que salva um indivíduo desconhecido e o observador-testemunha é o narrador.

A atração pelo benfeitor ainda desencadeia a organização da tópica patêmica da esperança. Em outras palavras, a imagem de herói do guarda desperta no narrador a esperança de um futuro melhor. A organização discursiva e contextual da esperança se dá através do estado de espera do narrador de Drummond por algo benéfico que irá acontecer

posteriormente. Esse estado, por sua vez, se desenvolve por meio das crenças do enunciador no que se refere às boas ações práticas pelo guarda. Nesse caso, no universo de crenças do narrador, se o guarda fez uma boa ação a um desconhecido, há muitas pessoas boas. Assim, o comportamento enunciativo se materializa por meio do desejo e da confiança.

Em outra situação é possível delinear a tópica patêmica da esperança:

E digo aos rapazes: Rapazes, se querem que a literatura tenha algum préstimo no mundo de amanhã (o mundo melhor que, como todas as utopias, avança inexoravelmente), reformem o conceito de literatura. Já não é possível viver no clima das obras-primas fulgurantes e ... podres, e legar ao futuro apenas esse saldo dos séculos. Reformem a própria capacidade de admirar e de imitar, inventem olhos novos ou novas maneiras de olhar. (ANDRADE, 2011, p. 13).

A tópica patêmica da esperança pode ser percebida no enunciado acima por meio da contextualização do discurso. Nesse caso, o estado patêmico do narrador é o estado de espera de algo benéfico: a reforma da literatura. Ao analisarmos a esperança do enunciador ao esperar um mundo melhor na literatura, podemos aqui, perceber o efeito do narrador intelectual. Isso porque o sujeito narrador intelectual é moldado a partir de enunciados que fornecem conhecimentos dele a respeito da literatura. Nesse sentido, o estado de espera está relacionado com a posição social de Drummond de literato. Nesse papel social, o efeito patêmico da esperança indica as crenças do enunciador sobre a literatura atual e as mudanças que poderiam acontecer para melhorá-la.

No universo de crenças do narrador, a literatura se tornará melhor a partir de alterações dos jovens literatos, seja ao criarem um novo olhar para a prática literária e discursiva seja na reinvenção dessa prática. Com isso, o comportamento enunciativo da esperança se faz por meio do discurso de apelo e de confiança direcionado aos jovens. Logo, interpretamos que a orientação da tópica patêmica da esperança está estreitamente relacionada ao sujeito narrador intelectual.

Em muitos momentos da narrativa deparamo-nos com discursos nos quais inferimos a presença do sujeito narrador intelectual que se molda devido ao papel social e identitário de literato de Drummond. Por exemplo:

Eu perseguia o mito literário, implacavelmente, mas sem fé. Nunca meus poemas foram mais belos, meus contos e crônicas mais fascinantes do que nesse tempo de crescente solidão. Solidão, solidão... Era só o que havia em torno de mim, dentro de mim. (ANDRADE, 2011, p. 173)

Não há muitos prosadores, entre nós, que tenham consciência do tempo, e saibam transformá-lo em matéria literária. Frequentemente a literatura se faz à margem do tempo ou contra ele – seja por incapacidade de apreensão, covardia ou cálculo. Daí o vazio e o desconforto do texto literário, como a insatisfação que ele desperta em cada vez mais descrentes leitores. (ANDRADE, 2011, p. 12)

Ambos os excertos na narrativa são compostos pelo sujeito narrador intelectual que realiza reflexões sobre o fazer literário, demonstrando assim seu conhecimento na área. Porém, identificamos no primeiro excerto o orgulho e no segundo a antipatia. A alteração dessas emoções pode ser observada tendo em vista o diferente olhar que o narrador lança em dois contextos diferentes. Quando o narrador volta o olhar para seu próprio fazer literário, ou seja, para si, ele demonstra sentir orgulho das obras. Isso que podemos observar devido ao uso do axiológico “fascinantes” para descrever seus poemas, contos e crônicas.

Quando o narrador muda o seu olhar, desvia da autorreflexão e passa a refletir sobre o outro, há também uma mudança na construção da emoção no discurso. Desse modo, interpretamos que o sujeito narrador intelectual molda seu enunciado para a orientação patêmica da antipatia.

Para a patemização da antipatia é necessário a relação triangular de vítima, responsável pelo mal e observador-testemunha. No relato do narrador, moldamos que o papel de vítima é direcionado à literatura, o responsável pelo mal são os prosadores e o observador-testemunha é o narrador. Dito isso, inferimos que na crença de Drummond, alguns prosadores fazem com a literatura não satisfaça os leitores, assim tornando-se cada vez mais o aumento de “descrente leitores”. Em face disso, o comportamento enunciativo se dá pelo estado de indignação do narrador ao perceber que alguns prosadores usam de forma contrária – aos ideais do narrador – o tempo em suas narrativas. Por consequência, a vítima é a literatura que perde leitores.

Dito isso, observamos que em uma narrativa de vida, o sujeito narrador pode se desdobrar em sujeito narrador intelectual e em sujeito narrador testemunha quando relembra fatos, ou quando expressa seus sentimentos, pensamentos e opiniões.

5. Considerações Finais

Consideramos que a narrativa de vida é uma materialidade discursiva que nos permite analisar e observar como os traços identitários do narrador são moldados. Assim, o narrador torna-se testemunha quando ele relata casos passados consigo ou com outrem, quando expressa seus pensamentos íntimos ou quando revela seus sentimentos. O narrador pode se tornar intelectual na medida em que deixa pistas no discurso sobre sua profissão, apresentando assim suas ideias e teorias face a determinado assunto, nesse caso, face à literatura.

A identidade discursiva do narrador testemunha e do narrador intelectual, nos trechos analisados neste trabalho, são acompanhados de construção patêmica. A junção disso nos

permite interpretar a visão de mundo do narrador bem como seu universo de crenças sobre si, sobre o outro, sobre a literatura e sobre o mundo.

Por fim, notamos que a tópica patêmica não ocorre discursivamente somente quando há expressão direta de termo de emoção no enunciado. Podemos delinear e interpretar a ocorrência de tópicos patêmicos utilizando o contexto fornecido pelo discurso. Assim, os efeitos do sujeito juntamente com as crenças, com os axiológicos e com as descrições nos ajudam a melhor compreensão, observação e análise do discurso patêmico.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Confissões de Minas**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- BERTAUX, Daniel. **Le récit de vie**. Paris: Nathan. 1997.
- CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, Emília, MACHADO, Ida Lucia (orgs.) **Emoções no discurso, volume II**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 23-56.
- CHAUVIER, Stéphane. La question philosophique. In: HALPERN, Catherine (org.) **Identité(s): l'individu, le groupe, la société**. Auxerre: Sciences Humaines Édition, 2016.
- CYRULNIK, Boris. **Dizer é morrer: a vergonha**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- MACHADO, Ida Lucia. Percursos de vida que se entremeia a percursos teóricos. In: SANTOS, Simone; MENEZES, Willian (orgs). **Discurso, Identidade, Memória**. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2015, p. 83-96.
- MACHADO, Ida Lucia. **Reflexões sobre uma corrente da análise do discurso e sua aplicação em narrativas de vida**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.
- MARTINOT, Delphine. Le soi en psychologie sociale. In: HALPERN, Catherine. (org.) **Identité(s): l'individu, le groupe, la société**. Auxerre: Sciences Humaines Édition, 2016, p. 37 -45.

ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

Shirlene Bemfica de Oliveira¹
Wilx Ferreira de Souza²

Esta sessão temática é composta por três artigos que trazem à baila a discussão das políticas públicas de formação de professores em contextos regionais específicos e do papel dos atores que compõem o processo educativo na educação formal³ e que tem impacto nos processos de letramentos nas escolas. Os estudos nos levam a pensar na Educação, que de forma geral, sob a influência do mundo contemporâneo globalizado, passa por constantes mudanças, o que, por um lado, facilita os processos ensino e aprendizagem de forma integrada. Mas, que por outro lado, demanda uma mobilização de ações significativas para que as diferentes modalidades de ensino possam ser utilizadas para o enfrentamento das desigualdades e exclusão social que afetam os contextos.

A formação e as práticas docentes são entendidas nesses estudos como processos contínuos e indissociáveis que assumem uma posição de prevalência na discussão de modelos educativos transformadores e tornam-se potentes quando é possível destacar a atuação e a importância de cada ator neste cenário, além das inter-relações estabelecidas *in loco*. No entanto, relacionar formação e atuação docente aos processos de ensino nos contextos escolares tem se constituído um desafio à pesquisa sobre formação de professores, que deve ser compreendida como um processo contínuo e político (ANDRÉ, 2009).

No primeiro texto, *Estudos sobre a formação de professores de inglês na Linguística Aplicada: um levantamento de teses e dissertações voltadas para o estado do Amazonas de*

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). *Campus* Ouro Preto. E-mail: shirlene.o@ifmg.edu.br

² Mestrando em Educação Profissional Tecnológica. Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). *Campus* São João Evangelista. E-mail: wilx.souza@ifmg.edu.br

³ A educação formal é institucionalizada, ocorre em espaços sistematizados (virtuais ou presenciais), suas atividades são assistidas pelo ato pedagógico e preocupa-se com a aquisição e construção do conhecimento que atendam as demandas da contemporaneidade, nas diferentes disciplinas escolares (ALMEIDA, 2014).

Patrícia Christina dos Reis traz uma síntese integrativa da produção acadêmica em Linguística Aplicada sobre a formação de professores de inglês no Estado do Amazonas. O levantamento de dissertações e teses feito pela autora revela o percurso teórico e metodológico do processo de buscas em bancos de dados, que traz as temáticas oriundas desse corpus e as metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa em um determinado contexto espaço-temporal, além de revelar as lacunas existentes no campo de investigação. Para André (2009, p. 43), o material de mapeamentos dessa natureza, “é submetido a um olhar crítico que permite identificar redundâncias, omissões, modismos, fragilidades teóricas e metodológicas, que se adequadamente consideradas, corrigidas ou reformuladas, podem contribuir para o reconhecimento do status científico da área e pode aumentar sua credibilidade junto à comunidade acadêmica/científica”.

Um mapeamento regional de pesquisas da área de formação de professores é importante, pois pode revelar as transformações gradativas refletidas nas mudanças nos níveis sócio-político, econômico, e no universo do trabalho docente, e tem o poder de operar por elementos que levem à reflexão sobre as vicissitudes que transformaram a relação do professor com o seu trabalho. Esses processos trans-históricos e geográficos podem mostrar os fatores implícitos na ontologia do trabalho docente, que reveste-se de outra revolução, àquela ancorada na era do conhecimento. Nesse ínterim, o mundo do trabalho agora é lócus líquido, exigindo habilidades do trabalhador contra as instabilidades dessa liquidez e o trabalho deixa de ser ferramenta na vida do homem para se tornar sua própria vida (MORETTI, 2012 *apud* CORREA; BAZZO, 2017).

A docência – como trabalho – está inserida em um macro contexto social onde estudantes, professores em formação, professores em serviço, comunidade escolar e o conhecimento circulam sob a égide das interferências externas. Assim, no espectro educacional, a prática do professor-trabalhador não é estanque à sociedade do trabalho e nem consegue se desvencilhar da plêiade dessas interferências sociais que permeiam seu labor e nele introjetam suas ordens, disfarçadas de ideias. Souza (2009) pontua que o trabalho docente intencionalmente individualizado fica enfraquecido e o professor como membro do grupo fica, “anestesiado diante das demandas políticas, que decidem, por meio de leis, decretos e normativas, as condições de trabalho de cada sujeito operante no sistema educacional (SOUZA, 2009, p. 7203).

Infelizmente, grande parte dos trabalhadores, entre os quais se incluem os professores, estão sozinhos em seus postos de trabalho e, por vezes, assumem um comportamento ora passivo e conformado, ora impotentes diante das problemáticas econômicas, sociais e políticas relevantes. Como as mudanças são paulatinas, percebe-se que essa parcela da sociedade, em lugar de uma postura crítica e reflexiva, se acostuma às situações, mostrando

pouca reação, aceitando e, por vezes, intensificando problemas que limitam a qualidade da vida humana e no contexto escolar, os processos educativos (VILCHES, *et al.*, 2015).

O segundo artigo desta seção *Estágio supervisionado e formação de professores de inglês no Ensino Remoto Emergencial da UFMG* de Maria Augusta de Matos Cruz traz uma perspectiva de promoção da reflexão crítica e de parceria entre a universidade entendidas como janelas alternativas para o trabalho coletivo. A pesquisa propõe discutir as percepções de alunos de licenciatura em inglês de uma universidade Federal Mineira sobre o Estágio Supervisionado (ES) na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE). O trabalho no contexto da pandemia é de grande relevância para a Linguística Aplicada, dado que se trata de uma experiência de ensino e aprendizagem de caráter emergencial e sem precedentes, que causou demandas e criou desafios inesperados tanto para professores quanto para alunos. A pesquisa aponta para a necessidade de processos de formação docente que atendam aos diferentes formatos e contextos educacionais, que mobilizem espaços de convivência, interação e articulação a fim de formar sujeitos pensantes integrados às novas tecnologias.

O estudo ratifica a importância do estágio supervisionado como um espaço de reflexão e de conscientização do fazer docente como um processo contínuo que alia teoria e prática e que possibilita a ação para transformação para além da sala de aula em um ambiente propício ao desenvolvimento profissional, e ao letramento crítico dos aprendizes (OLIVEIRA *et al.* 2018, OLIVEIRA *et al.*, 2019). Além disso, a pesquisa aponta para um processo de transformações das abordagens de orientação e de desenvolvimento dos estágios entendendo que os precisam se adequar aos novos tempos e espaços escolares, onde uma forma de educação não substitui a outra, mas são complementos no processo de desenvolvimento intelectual (ALMEIDA, 2014, p. 1).

E, por fim, o terceiro estudo questiona e debate a influência dos resquícios da colonização na educação presentes nas ideologias dominantes e socialmente constituídas nos cursos de formação continuada para professores de inglês. A investigação, ainda em andamento, foi feita com professores de língua inglesa matriculados em um programa de educação continuada oferecido pela prefeitura de uma cidade de Minas Gerais. A pesquisa aponta que, em sua maioria, os cursos de capacitação são institucionalizados por políticas públicas que perpetuam um modelo eurocêntrico de educação. Esta pesquisa é de grande relevância, pois remete a modelos e alternativas para a descolonização da educação da comunidade latino-americana pela interculturalidade e os letramentos sociais. Nesse prisma, a pesquisa apresenta um conjunto de proposições metodológicas que podem viabilizar o planejamento de programas de capacitação docente na perspectiva decolonial na América Latina.

Conforme descrito anteriormente, os estudos desta seção são possibilidades de pesquisas que podem se transformar em políticas públicas de formação que coloquem os professores como protagonistas no processo, para que orientem suas práticas com base na educação crítica e teoricamente informada, indo além de um paradigma de formação de base curricular meramente utilitarista, percebendo na pesquisa e na análise das abordagens, a possibilidade de transformação social ao pensar na formação docente como determinante na concepção democrática (CIVIERO *et al.*, 2012) e que enxergue os professores

como educadores, e não apenas como funcionários do ensino. É ir além do cumprimento dos programas: é aprender a manter com alunos relações que visem ao crescimento intelectual de ambos para uma efetiva participação na civilização (BAZZO; PEREIRA; LINSINGEN, 2008, p. 71).

Em processos em que o pesquisador, o docente, e os estagiários assumem a postura de trabalhar com essa responsabilidade epistemológica, despertam-se para a criticidade; rompem com a bula da sala de aula e interrompem a lógica bancária e verticalizada do processo de ensino (FREIRE, 1987). Antes, presos nas gaiolas de suas certezas, passam agora a vivenciar no coletivo uma zona de risco, onde encaram questionamentos, exploram as respostas e transitam em probabilidades diferentes de internalização da aprendizagem, posto que essa zona de risco é o lugar das incertezas, o lugar de mais perguntas, retroalimentando o ciclo. A incerteza deve tornar-se um desafio. Para tanto, a atuação docente dentro de sua área de conhecimento e ancorada na dinâmica dos tempos e nos diversos espaços escolares, precisa ser em dialogicidade com um processo coletivo de discussão e atuação no mundo contemporâneo (CIVIERO *et al.*, 2012).

Destarte, pensar sobre a formação crítica e continuada enseja debate-la e fomentá-la dentro das instituições de formação; indagações que devem estar em consonância com a demanda do contexto escolar. Porquanto, urge que as discussões apontem, em médio prazo, para a possibilidade de políticas públicas de formação docente que sejam capazes de superar o discurso colonial, as ações hegemônicas e dialogar com outras esferas da sociedade civil. Uma vez que entendemos a educação como responsável pela manutenção e perpetuação de culturas, valores éticos e morais de um determinado grupo humano – circunscrito pelo tempo/espaço, pelas interconexões e situações histórico-sociais –, assim como pela promoção de mudanças que se façam necessárias ao progresso da qualidade de vida (BAZZO; BAZZO, 2011)

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 1, n. 1, 2009, p. 41-56.

ALMEIDA, M. S. B. Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. **Cadernos PDE**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor: Produções Didático-Pedagógicas. Governo do Paraná, Secretaria da Educação, Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salete_bortholazzi_almeida.pdf. Acesso em: 07 fev. 2021.

BAZZO, J. L. S.; BAZZO, W. A. Interseções CTS, do Direito à Engenharia: o humano como fundamento básico. Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE), 2011, Blumenau. **Anais...**, Blumenau, Santa Catarina, out. 2011. Disponível em: <http://www.nepet.ufsc.br/Artigos/COBENGE2011>. Acesso em: 14 out. 2020.

CIVIERO, P. A. G.; OLIVEIRA, F. P. Z.; FRONZA, K. R. K.; BAZZO, W. A. A formação do docente como determinante na concepção de uma educação democrática para transformação social. Congreso Internacional De Educación Superior, 8., 2012, Habana. **Anais...** Habana, 2012. p. 2.702-2.710. Disponível em: <http://www.nepet.ufsc.br/artigos.php?p=0>. Acesso em: 15 out. 2020.

CORREA, L. F.; BAZZO, W. A.. Contribuições da abordagem ciência, tecnologia e sociedade para a humanização do trabalho docente. **Contexto & educação**. Editora Unijuí, ano 32, n 102, p. 57-80, maio/ago. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORETTI, S. **Qualidade de vida no trabalho x auto-realização humana**. 2012. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-12.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

OLIVEIRA, S. B.; PENNA, S. M. O.; SÓL, V. S. A. O PIBID na formação de professores de língua inglesa: representações de licenciandos sobre o início da docência e o contexto de atuação. In: PENA, G. A. C. et al. (Orgs). **Educação, trabalho e sociedade: compartilhando experiências de produção de conhecimento**, Curitiba: CRV, 2018. p. 39-66.

OLIVEIRA, S. B. SOUZA, E.; GONZAGA, M. C. F. O PIBID língua inglesa na visão de alunos do Ensino Médio Técnico. In: SOUZA, G. P.; PRAZERES, L. A.; NOGUEIRA, M. O.; SÓL, V. S. A. (Orgs.) **PIBID UFOP EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: percursos para a formação de professores**. Editora CRV, Curitiba, 2019, p. 77-100.

SOUZA, L. A. A. Trabalho docente: reflexões acerca da condição de trabalho e valorização do professor da escola pública. Congresso Nacional de Educação (Educere), 9., Encontro Sul Brasileiro De Psicopedagogia, 3., out. 2009. **Anais...** Out. 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2692_1603.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

VILCHES, A.; GIL-PÉREZ, D. Ciencia de la Sostenibilidad: ¿Una nueva disciplina o un nuevo enfoque para todas las disciplinas? **Revista Ibero-americana de Educación**. España, v. 69, n. 1, p. 39-60, 2015.

ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA LINGUÍSTICA APLICADA: UM LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES VOLTADAS PARA O ESTADO DO AMAZONAS

Patricia Christina dos Reis¹

Resumo

Este artigo é o resultado de uma busca por dissertações e teses sobre a formação de professores de língua inglesa na região norte do Brasil, feita em dois bancos de dados, para justificar a realização de uma pesquisa em Linguística Aplicada sobre a formação dos professores de inglês de Parintins, AM. Inicialmente, apresento a metodologia, descrevendo o processo de busca para se chegar aos resultados. Em seguida, apresento as dissertações e teses encontradas na região norte, em particular, no estado do Amazonas. O resultado mostra os caminhos percorridos pelos pesquisadores encontrados e me permite traçar o meu caminho com mais exatidão, considerando o que já foi publicado e visualizando o que ainda precisa ser produzido. As teses encontradas (CASSEMIRO, 2018; CORREA, 2018; MONTEIRO, 2014) não só representam importantes referências para minha pesquisa, como também confirmam que o número de trabalhos sobre o professor de inglês do Amazonas ainda é pequeno e pode ser expandido, com novas pesquisas, como a que atualmente desenvolvo.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Formação de professores. Língua inglesa.

Abstract

This article is the result of a search for dissertations and theses on English language teacher Education in northern Brazil, conducted in two databases, to justify carrying out research in Applied Linguistics on English language teacher Education in Parintins, AM. Initially, I present the methodology, describing the search process to reach the results. Then, I present the dissertations and theses found in the northern region, in particular, in the Amazonas state. The result shows the paths taken by the researchers that I have found and allows me to set a course more accurately, considering what has already been published and visualizing what still needs to be produced. The theses that were found (CASSEMIRO, 2018; CORREA, 2018; MONTEIRO, 2014) not only represent important references for my research, but also confirm that the number of works on the English teacher in Amazonas is still small and can be expanded, with new research, like the one I currently carry out.

Keywords: Applied Linguistics. Teacher education. English language.

¹ Doutoranda (PROPG-CAPES/FAPEAM). E-mail: reispatricia2003@yahoo.com. Orientadora: Profa. Dra. Valdeni Reis.

1. Introdução

O propósito da minha pesquisa de doutorado é fazer um estudo sobre a formação e atuação de professores de inglês da cidade de Parintins, localizada no interior do Amazonas. Tenho como referencial teórico para esta pesquisa, estudos na Linguística Aplicada, voltados para a formação do professor de línguas. Cito, entre muitas outras, as contribuições de Coracini (2015), Eckert-Hoff (2004), Façanha *et al.* (2018), Gimenez (2013), Kleiman, Vianna e De Grande (2019), Mateus (2013) e Reis (2018). Além desses autores, passam também a ser referência para meus estudos os autores das teses e dissertações que nas próximas páginas apresentarei.

Neste artigo, procuro justificar minha pesquisa com base na insuficiência de produção sobre a formação de professores de inglês no estado do Amazonas, mais especificamente na cidade de Parintins. Para conhecer melhor a produção acadêmica sobre a formação de professores de inglês, fiz uma consulta ao Catálogo de Dissertações e Teses da Capes, buscando os trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação brasileiros. Meu objetivo em tal consulta foi conhecer o estado da arte do tema e delimitar a originalidade da minha proposta de pesquisa, com base nos resultados encontrados.

Numa busca anterior, realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a partir do assunto “ensino aprendizagem de inglês formação de professores”, encontrei trabalhos sobre o tema, defendidos em dezesseis universidades: seis são da região sudeste (Mackenzie, PUC/RJ, PUC/SP, UFMG, UFTM e UFSCar), cinco são da região sul (UEL, UFRGS, UFSC, UNESC e UNINTER), três são da região nordeste (UFAL, UFC e UFPB), duas são da região centro-oeste (UFG e UnB) e nenhuma está localizada na região norte do Brasil.

Interessada em aprofundar a busca, para encontrar trabalhos sobre o tema, defendidos nas universidades da região norte, especialmente do estado do Amazonas, realizei uma consulta ao Catálogo de Dissertações e Teses da Capes que, a seguir, apresentarei. Para além do desenvolvimento da minha pesquisa, um levantamento de teses e dissertações sobre ensino de inglês e formação de professores no Amazonas representa um acréscimo aos Estudos Linguísticos, por divulgar novos nomes, novas pesquisas e, conseqüentemente, ampliar o escopo da Linguística Aplicada no Brasil tornando-a mais abrangente e menos excludente.

Este artigo reúne produções sobre o ensino e aprendizagem de inglês dos programas de pós-graduação em Letras e Linguística da região Norte que, de um modo geral, não têm muita visibilidade no contexto nacional, uma vez que são programas relativamente novos, com uma produção bem menor, quando comparados àqueles das regiões sul e sudeste.

2. Metodologia

A busca foi feita a partir do assunto: “ensino/aprendizagem de inglês e formação de professores”. Para realizá-la, considerei 4 áreas de conhecimento, a saber: Letras, Linguística, Linguística Aplicada e Línguas Estrangeiras Modernas. Na consulta, preferi não me limitar a poucas áreas de concentração para que a busca resultasse em programas de instituições acadêmicas de todo o Brasil. Entre as 160 áreas de concentração ligadas às quatro áreas de conhecimento da CAPES, escolhi 60. Essa seleção de áreas de concentração resultou numa lista de programas de pós-graduação pertencentes a 77 universidades. Entre elas, oito pertencem à região norte:

1. Fundação Universidade Federal de Roraima (103)
2. Universidade do Estado do Amazonas (42)
3. Universidade Federal de Rondônia (109)
4. Universidade Federal do Acre (152)
5. Universidade Federal do Amazonas (23)
6. Universidade Federal do Pará (133)
7. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (1)
8. Universidade Federal do Tocantins (115)

Os números que aparecem entre parênteses referem-se à quantidade de trabalhos encontrados nas respectivas universidades. Uma vez que o estado do Amapá não aparece na lista, procurei verificar junto ao programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amapá, qual seria sua área de concentração. Identificada a área, “Linguagens no Amazonas”, confirmei a sua inexistência entre as listadas na busca no Catálogo da Capes e resolvi, então, procurar as áreas de concentração ligadas à Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). A busca resultou em 13 áreas de concentração, sem nenhuma ligada à área de Linguística, Letras e Artes. As áreas encontradas foram: Biodiversidade Tropical, Biodiversidade e Biotecnologia, Ciências Ambientais, Ciências Farmacêuticas, Ciências da Saúde, Desenvolvimento Regional, Direito Ambiental e Políticas Públicas, Educação, Estudos de Fronteira, Ensino de História, Inovação Farmacêutica, Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional e Matemática em Rede Nacional. Consultando o site do Programa de Pós-graduação em Letras da UNIFAP, na seção “Dissertações”, não encontrei nenhum trabalho listado. Na data de 28 de setembro de 2020, a seção estava ainda “em construção”.

Outra universidade da região norte não citada na lista gerada pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foi a Universidade da Amazônia (UNAMA). No catálogo ela é associada à área de concentração Comunicação, Linguagens e Cultura, que leva o mesmo

nome do programa. Dos 106 trabalhos listados nessa área, não aparecem trabalhos com referência ao ensino aprendizagem de língua inglesa. Além disso, a universidade não se enquadra na lista gerada pelo fato de sua grande área do conhecimento ser Multidisciplinar e ter como área de conhecimento os estudos Sociais e Humanidades. Elegi como parâmetro de busca para minha pesquisa os estudos em Letras, Linguística e Artes. Os programas da região norte, que se enquadram nessa área e desenvolvem pesquisas em Linguística são os seguintes:

1. Programa de Pós-Graduação em Letras – UFAC
2. Programa de Pós-Graduação em Letras – UFT
3. Programa de Pós-Graduação em Letras – UFPA
4. Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes – UEA
5. Programa de Pós-Graduação em Letras – UNIFESSPA
6. Programa de Pós-Graduação em Letras – UNIR
7. Programa de Pós-Graduação em Letras – UFAM
8. Programa de Pós-Graduação em Letras – UFRR
9. Programa de Pós-Graduação em Letras – UNIFAP

Recentemente, todos os programas da região se uniram para criar uma rede de cooperação acadêmica. A notícia foi publicada em julho de 2020 na página do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Acre. No *site* criado pela rede de cooperação, encontramos os objetivos da parceria:

- Desenvolver ações de curto, médio e longo prazo com o envolvimento de docentes e discentes de cursos de Mestrado e Doutorado dos programas.
- Assegurar a integração dos PPGs de modo a constituir uma rede de solidariedade e intercâmbios para mitigar assimetrias regionais.
- Estabelecer parcerias em atividades de ensino (disciplinas compartilhadas, trânsito de produtos bibliográficos) e extensão (eventos, seminários abertos, publicações).
- Formar redes de grupos de pesquisa em temas e interesses comuns à região (línguas e literaturas indígenas, tradução cultural, educação intercultural) (REDE, 2020, p. 1).

A iniciativa dos programas reflete a luta diária que todos enfrentam devido aos poucos recursos humanos e financeiros existentes. A necessidade de diminuir as diferenças entre os programas também aparece como uma razão para esta união. Interessada em conhecer os programas e suas publicações sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa e formação de professores direcionei a busca no Catálogo da Capes para as oito instituições encontradas.

3. Resultados: trabalhos encontrados

Na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), encontrei 109 trabalhos na área de concentração Línguas, Linguagens e Culturas Amazônicas. Entre esses trabalhos, seis dissertações estão relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua inglesa/formação de professores. Na Universidade Federal de Roraima (UFRR), dos 103 trabalhos da área de concentração Estudos de Linguagem e Cultura Regional, foram encontradas três dissertações sobre o tema em questão. Na Universidade Federal do Acre (UFAC), encontrei 152 trabalhos relacionados a três áreas de concentração: Identidade – Linguagem – Linguagem e Cultura. Cinco desses trabalhos estão diretamente ligados ao ensino de inglês. Outro trabalho foi identificado numa área de concentração sem nome.

As duas universidades da região norte com maior número de trabalhos encontrados na área de ensino/aprendizagem de língua inglesa e formação de professores de inglês foram as universidades federais do Pará e do Tocantins. Ao contrário das três primeiras apresentadas, a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade Federal do Tocantins (UFT) têm, como parte das suas produções, teses de doutorado. Uma das linhas de pesquisa da UFPA é Ensino e Aprendizagem de Línguas, enquanto a UFT tem como área de concentração o Ensino e Formação de Professores de Línguas e de Literatura. Da Universidade Federal do Pará, entre os 133 trabalhos encontrados, nove dissertações e duas teses relacionam-se ao ensino de inglês. Dos 115 trabalhos encontrados na Universidade Federal do Tocantins, dezessete são dissertações e quatro são teses relacionadas ao ensino/aprendizagem de língua inglesa e formação de professores de inglês.

O estado do Amazonas é representado na lista gerada pelo Catálogo da Capes por duas instituições: a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A área de concentração do mestrado em Letras e Artes da UEA é Representação e Interpretação Artística, Literária e Linguística. Já a UFAM tem duas áreas de concentração: Teoria e Análise Linguística e Estudos Literários. Da área de Teoria e Análise Linguística, que tem uma linha de pesquisa em Linguística Aplicada, são relevantes para o meu estudo os seguintes trabalhos:

Quadro 1: Dissertações relacionadas ao ensino/aprendizagem de inglês e a formação de professores.

Título da Dissertação	Autor(a)	Ano da defesa
Os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso no contexto da educação básica	Antônia Martins Ferreira	2019
Representações de alunos do PROEJA sobre o ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos – leitura: um estudo de caso no IFAM	Elaine Lima de Sousa	2019
Os temas transversais nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental: um estudo de caso	Érica Kelly Nogueira Amorim	2019
Portfólio como instrumento avaliativo discente no ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso	Luana Augusta de Araújo	2019
Formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês com Língua franca: um estudo de caso na UFAM	Daniela de Brito Branquinho	2017
Ensino-aprendizagem de inglês à luz da interculturalidade crítica: um estudo de narrativas de professores do IFAM	Josibel Rodrigues e Silva	2017
A influência da língua materna na produção de textos em língua inglesa de alunos do curso de letras do IEAA – UFAM	Laura Miranda de Castro	2017
Análise comparativa entre os livros didáticos para ensino de Inglês em Ensino Médio e a Proposta Curricular da SEDUC-AM	Ricardo Ernesto Cadena Valdés	2017
Políticas Linguísticas: o ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado do Amazonas	Mirley Tereza Correia da Costa	2014
O papel da língua materna na sala de aula de línguas estrangeiras	Sérgio Armstrong Russo da Silva	2012

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFAM. Quadro elaborado pela autora.

Até 28 de setembro de 2020, os trabalhos encontrados nos programas das faculdades de Letras do estado do Amazonas, relacionados ao ensino e aprendizagem de inglês, restringem-se a dissertações. Os programas de pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Amazonas e da Universidade Federal do Amazonas ainda não oferecem o curso de doutorado na área. Porém, em outro programa da UFAM, no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, encontrei uma tese sobre formação de professores de inglês no Amazonas. A tese defendida por Corrêa (2018) é intitulada “A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública” e analisa a formação de professores de inglês, graduados em Letras – Língua Inglesa, no período de 2004 a 2010 e atuantes nas escolas municipais e estaduais de Manaus.

Ciente de que nem todo trabalho sobre o ensino na região norte é desenvolvido nas universidades locais, procurei identificar em outras instituições brasileiras a existência de teses sobre a formação de professores de inglês da região norte, mais especificamente do estado do Amazonas e da cidade de Parintins.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações listou 19 trabalhos sobre Formação de professores de Parintins. Entre eles, 16 estão diretamente relacionadas ao

ensino, porém, nenhum dos trabalhos listados aborda a área específica de ensino de inglês em Parintins. Os trabalhos, em sua maioria, foram desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação em Educação e estão voltados para a formação do professor do campo e de outras áreas, como a Educação Física e a Matemática. Sendo assim, a minha próxima busca foi expandida um pouco mais e direcionada à formação de professores de inglês no estado do Amazonas. Como resultado, encontrei a tese defendida por Monteiro (2014), no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Intitulada “Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo à luz do letramento crítico (LC)”, a tese analisa a formação de professores-alunos do Curso de Licenciatura em Língua/Literatura Estrangeira – Inglês, 2ª Licenciatura do Parfor, da rede municipal e estadual de três localidades no interior do Amazonas: Anori, Beruri, Caapiranga e Manacapuru.

Através de uma nova busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes encontrei outra tese voltada para o estado do Amazonas. Eis o caminho para encontrá-la: numa busca em cinco áreas de concentração ligadas à Linguística Aplicada, foi gerada uma lista de trabalhos relacionados a 8 universidades brasileiras (com o número de teses encontradas):

1. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (139)
2. Universidade Católica de Pelotas (57)
3. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/São José do Rio Preto (51)
4. Universidade Federal de Minas Gerais (65)
5. Universidade Federal de Santa Catarina (37)
6. Universidade Federal de Uberlândia (68)
7. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (79)

Todavia nem todas as teses listadas abordam o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no Estado do Amazonas. Das teses encontradas no Catálogo da Capes, além das duas citadas, já identificadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, aproxima-se dos estudos em questão a tese de Cassemiro (2018), defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (São José do Rio Preto). Intitulada “Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural”, a tese tem como foco a construção de conhecimentos teórico-práticos de um grupo de professores em formação em uma universidade pública do estado do Amazonas.

As autoras das três teses encontradas, até então, mobilizam os dizeres dos professores participantes de suas pesquisas, mas os seus procedimentos de análise se diferem: Cassemiro

(2018) faz uma análise de conteúdo, Corrêa (2018) faz uma análise descritiva e discursiva dos dados e Monteiro (2014) faz uma análise crítica dos discursos.

Para aprofundar um pouco mais o levantamento de teses e dissertações, segui a indicação de Carvalho (2019) que elenca outros programas em Linguística Aplicada, além daqueles identificados na primeira busca. São programas hospedados pelas seguintes instituições: Universidade Estadual do Ceará, Universidade de Brasília, Universidade Estadual de Campinas, Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), Universidade de Taubaté e Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Os Programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada de duas das universidades citadas (Universidade de Brasília e Universidade de Taubaté) são programas de mestrado. Na produção de teses das quatro universidades, com programas em nível de doutorado, não foram encontradas teses que tratassem da formação do professor de inglês no estado do Amazonas.

A busca por teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes representa um esforço para descobrir estudos que descrevem e problematizam o ensino de língua inglesa no estado do Amazonas e a formação dos professores que no estado atuam. O levantamento bibliográfico até aqui realizado não finda as possibilidades de inserção de novos estudos, uma vez que a busca automática pode ser revisada como novos termos, novas áreas de concentração e novas instituições.

O que gostaria de ressaltar é que para o propósito da minha pesquisa de doutorado, o levantamento realizado já nos informa sobre o estado atual das produções em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa, voltadas para a experiência do professor de inglês do estado do Amazonas. O resultado sinaliza os caminhos percorridos pelos pesquisadores encontrados e me permite traçar o meu caminho com mais exatidão, considerando o que já foi publicado e visualizando o que ainda precisa ser produzido.

4. Considerações finais

As teses e dissertações encontradas no Catálogo da Capes ilustram grande parte dos trabalhos escritos na área de formação de professores de inglês e são relevantes para o entendimento do que vem sendo pensado e produzido nas instituições acadêmicas brasileiras. Além disso, os resultados nos permitem comparar as produções nas diferentes regiões do país e observar a ocorrência de trabalhos defendidos do estado do Amazonas, região onde ocorre a minha investigação.

É importante ressaltar que as três teses encontradas sobre a formação de professores de inglês no Amazonas (CASSEMIRO, 2018; CORREA, 2018; MONTEIRO, 2014) dialogam com a minha pesquisa e oferecem contribuições importantes para o seu desenvolvimento. A pesquisa de Cassemiro (2018) foi desenvolvida em uma universidade pública do estado do Amazonas e teve como objetivo investigar a (co)construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial de professores de inglês, a partir de uma perspectiva sociocultural.

Para explicar a perspectiva adotada em sua pesquisa, a autora contrasta três termos (língua, ensino e aprendizagem), na perspectiva tradicional e na perspectiva sociocultural. Língua, tradicionalmente entendida como um sistema linguístico, na perspectiva sociocultural é entendida como discurso/prática social. Ensino, tradicionalmente entendido como transmissão de conhecimento/facilitação de aprendizagem, na perspectiva sociocultural é entendido como colaboração sistemática entre professor e aprendiz (mediação). Aprendizagem, tradicionalmente entendida como aquisição de conhecimentos/formação de hábitos, na perspectiva sociocultural é entendida como processo que desencadeia o desenvolvimento.

A síntese apresentada por Cassemiro (2018) é importante para minha pesquisa, pois aponta entendimentos identificados nos dizeres que analiso. As formas como os professores lidam com o conhecimento e como se posicionam frente a ele podem ser observadas em seus discursos. A “transmissão” de conhecimento, por exemplo, é um dos entendimentos que a análise de dados me leva a problematizar.

Corrêa (2018) tem como objetivo analisar a formação de professores de inglês a partir de sua atuação na rede pública de ensino na cidade de Manaus. A autora faz uma importante contextualização histórica, traçando a trajetória da língua inglesa na Amazônia, mostrando como ela se fez presente em Manaus, a partir do final do século XIX. Conhecer a história dos ingleses na capital amazonense é relevante para a minha pesquisa uma vez que ela aponta uma das possibilidades de contato com a língua estrangeira para o docente do interior do estado também.

Monteiro (2014) tem como objetivo investigar a formação de professores no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), à luz do Letramento Crítico, em três localidades no interior do Amazonas: Anori, Beruri, Caapiranga e Manacapuru. Considero de grande importância a pesquisa de Monteiro (2014) uma vez que o Parfor representa uma das poucas possibilidades de formação acadêmica em língua inglesa para o professor do interior amazônico. Embora este não seja o foco da minha pesquisa, procuro observar se o Parfor aparece nas trajetórias de formação que analiso e de que forma ele pode ser apreendido (ou não) como experiência nos discursos dos participantes.

A consulta exaustiva por dissertações e teses sobre a formação do professor de inglês foi válida por revelar trabalhos relevantes na área e para comprovar a necessidade de novos

estudos que destaquem as trajetórias de formação de professores de localidades menos estudadas, como a do professor do interior amazonense.

Referências

AMORIM, E. K. N. **Os temas transversais nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental: um estudo de caso.** 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

ARAÚJO, L. A. **Portfólio como instrumento avaliativo discente no ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso.** 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

BRANQUINHO, D. B. **Formação de professores e ensino-aprendizagem de inglês com Língua franca: um estudo de caso na UFAM.** 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

CARVALHO, F. P. **Internacionalização e Aprendizado de Espanhol: experiências, identidades e subjetividades de estudantes da UFMG.** 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. 2019.

CASSEMIRO, M. S. **Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural.** 2018. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, SP, 2018.

CASTRO, L. M. **A influência da língua materna na produção de textos em língua inglesa de alunos do curso de letras do IEAA – UFAM.** 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

CORACINI, M. J. F. Representações de professor: entre o passado e o presente. **Revista Reflexão e Ação**, [Santa Cruz do Sul], v. 23, n. 1, p.132-161, jan./jun. 2015.

CORRÊA, E. S. **A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública.** 2018. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

COSTA, M. T. C. **Políticas Linguísticas: o ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado do Amazonas.** 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

ECKERT-HOFF, B. M. **O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor.** 2004. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2004.

FAÇANHA, M. A. V. *et al.* Ensino-aprendizagem de inglês e formação de professores: os muros da academia podem desmoronar? *In: JORDÃO, C. M. et al (Orgs.) Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês.* Campinas, SP: Pontes Editores, p. 173-198, 2018.

FERREIRA, A. M. **Os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira:** um estudo de caso no contexto da educação básica. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: Avanços e desafios. *In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (orgs.). Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais.* [Campinas]: Pontes, 2013, p. 41-54.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio.** São Leopoldo. v. 17, n. 4, p. 724-742, dez. 2019.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 4, p. 1107-1130, 2013.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM:** um estudo à luz do letramento crítico (LC). 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

REDE de Cooperação Acadêmica. **PPGSNORTE**, 2020. Disponível em: <https://www.ppgsnorte.org/>. Acesso em: 3 dez. 2020.

REIS, V. S. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em curso de formação continuada. **Soletras**, [Rio de Janeiro], v.1, n. 35, p. 359-378, 2018.

SILVA, J. R. **Ensino-aprendizagem de inglês à luz da interculturalidade crítica:** um estudo de narrativas de professores do IFAM. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SILVA, S. A. R. S. **O papel da língua materna na sala de aula de línguas estrangeiras,** 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

SOUSA, E. L. **Representações de alunos do PROEJA sobre o ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos – leitura:** um estudo de caso no IFAM. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

VALDÉS, R. E. C. **Análise comparativa entre os livros didáticos para ensino de Inglês em Ensino Médio e a Proposta Curricular da SEDUC-AM.** 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DA UFMG

Maria Augusta de Matos Cruz¹

Resumo

O presente trabalho é um recorte de minha pesquisa de mestrado que busca compreender as percepções de alunos da licenciatura em inglês da UFMG sobre o Estágio Supervisionado (ES) na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Entendemos que a investigação das percepções desses professores em formação sobre o ES no contexto da pandemia é de grande relevância para a Linguística Aplicada, dado que se trata de uma experiência de ensino e aprendizagem de caráter emergencial e sem precedentes que causou demandas e criou desafios inesperados tanto para professores quanto para alunos. Partindo da compreensão de que é na formação de professores onde produzimos “conhecimento centrado na sala de aula, inserido na prática e não derivado apenas de um método ou de um modelo teórico, em constante interação entre teoria e prática” (CELANI, 2008, p. 37) e de uma concepção do estágio supervisionado como um “espaço de interlocução mútua entre os formadores, estagiários e professores colaboradores” (GIMENEZ; PEREIRA, 2007, p. 97), exploramos as percepções de estagiários sobre alguns aspectos particulares do ERE. Concluímos que, apesar de uma maior interação com os professores supervisores, os estagiários demonstraram bastante preocupação com o pouco contato com os alunos.

Palavras-chave: Formação de professores de inglês. Estágio supervisionado. Ensino Remoto Emergencial.

Abstract

The present study is an excerpt from my master's research that seeks to understand English teaching students' perceptions of their Supervised Internship in the Emergency Remote Teaching (ERT). We understand that the investigation of these perceptions in the context of the pandemic is of great relevance for Applied Linguistics, given that it is an unprecedented teaching and learning experience that caused demands and created unexpected challenges for both teachers and students. Starting from the understanding that it is in teacher education programs where we produce “knowledge centered in the classroom, inserted in practice and not derived only from a method or a theoretical model, in constant interaction between theory and practice” (CELANI, 2008, p. 37) and the supervised internship as a “space for mutual dialogue among trainers, interns and collaborating teachers” (GIMENEZ; PEREIRA, 2007, p. 97), we explore the perceptions of interns about some particular aspects of the ERT. We concluded that, in spite of a greater interaction with the supervising teachers, the interns demonstrated a lot of concern with the little contact they had with the students.

Keywords: English teacher education. Supervised internship. Emergency Remote Teaching.

¹ Mestranda (CNPq). E-mail: mariaazcm@gmail.com. Orientadora: Profa. Dra. Andréa Mattos.

1. Introdução

O presente trabalho busca relatar os resultados parciais de minha pesquisa de mestrado que investiga a formação de professores de inglês durante a pandemia da *Corona Virus Disease 2019* (Doença do Coronavírus de 2019 – COVID-19).

O estudo investiga e analisa a formação inicial de professores de língua inglesa, no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tendo em vista o caráter emergencial e sem precedentes dessa experiência de ensino e aprendizagem, a investigação das percepções de licenciandos a acerca dos impactos desse contexto emergencial, que vem causando demandas e criando desafios inesperados tanto para professores quanto para alunos, apresenta-se como de grande relevância para os estudos da Linguística Aplicada.

Inserindo-se no paradigma qualitativo de pesquisa, buscamos responder à seguinte pergunta: “Quais foram os impactos da pandemia de COVID-19 na formação de professores de inglês, especialmente no Estágio Supervisionado?” Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo compreender as percepções dos licenciandos sobre o Estágio Supervisionado na modalidade de ERE.

Partindo de uma discussão sobre a formação de professores, com maior ênfase à formação inicial e ao Estágio Supervisionado, faremos, na sequência, uma contextualização sobre a pandemia de COVID-19. Depois, abordaremos o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e suas particularidades em oposição a Educação a Distância (EaD). Em seguida, apresentaremos os métodos e o percurso investigativo desenvolvido nesta pesquisa, assim como o contexto de geração dos dados e seus participantes. Por fim, discutiremos a análise preliminar dos resultados.

2. Formação de professores e estágio supervisionado

Ao tratar sobre a questão de agência na formação de professores brasileiros, Monte Mór (2013) afirma que podemos identificar três influências da história política brasileira na educação: as perspectivas missionárias jesuítas; o colonialismo; e as experiências autoritárias vividas durante a Ditadura Militar de 1964. Dessa forma, segundo a autora, podemos pensar que “as almas dos professores brasileiros são habitadas por um jesuíta, um colonizador e um autoritário” (MONTE MÓR, 2013, p. 127). Tal conclusão é bastante preocupante, pois nos permite inferir que essas influências estão enraizadas na docência brasileira. No entanto, Nóvoa (1992), ao introduzir novas abordagens no debate sobre a formação de professores,

afirma que a formação docente “pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente” (p. 12), já que, segundo o autor, é na formação de professores “que se produz a profissão docente” (p. 6). Assim, acreditamos que ainda podemos pensar na formação de professores como espaço propício ao fomento dessa ‘nova’ profissionalidade docente sugerida por Nóvoa (1992).

O “locus privilegiado” para a formação docente é a Universidade (CELANI, 2008; VOLPI, 2008). São as instituições de ensino superior que, segundo Volpi (2008), possuem a capacidade de realizar uma formação de professores que seja “concreta, prática, adequada às necessidades de atuação dos docentes e que permita a integração dos conhecimentos teóricos com a prática, possibilitando ao futuro professor a realização de seu trabalho com segurança e competência” (p. 138). A autora defende que a formação docente deve se encarregar de fornecer, aos futuros professores, as “ferramentas” que

lhe possibilitem não somente aplicar técnicas estandardizadas e consagradas, mas aprender a elaborar novas estratégias para seu fazer pedagógico, buscar novos rumos para sua compreensão da realidade, enfim, novas perspectivas para abordar, enfrentar e resolver os problemas com que se depara (VOLPI, 2008, p. 140).

O conceito aristotélico de práxis é destacado, por Calvo e Freitas (2011), como o mais adequado para se pensar a formação de professores, “pois, por meio dele, postula-se que a teoria e a prática informam uma a outra, de modo que o processo transformativo, daí resultante, por sua vez, informa o trabalho do professor” (p. 239). Gimenez e Pereira (2007) compartilham dessa reflexão sobre a formação inicial ao compartilhar seu entendimento de estágio como mais que apenas um espaço de prática. Segundo as autoras, essa etapa “se configura como um espaço de interlocução mútua entre os formadores, estagiários e professores colaboradores” (p. 97) e, segundo Mateus e suas colaboradoras (2002), devem assumir “a responsabilidade de formar profissionais conscientes de sua atuação social, capazes de contribuir para a mudança da realidade em que vivem” (p. 44).

Dessa forma, entendemos que é nos espaços de formação que profissionais críticos e reflexivos se encontram “em um processo de educação permanente, de produção de conhecimento centrado na sala de aula, inserido na prática e não derivado apenas de um método ou de um modelo teórico, em constante interação entre teoria e prática” (CELANI, 2008, p. 37).

Questionando as limitações de iniciativas individuais, Gimenez (2013) aposta nas propostas de trabalho em parceria entre universidades e escolas, que “apoiadas em concepções sócio-histórico-culturais de aprendizagem de professores, são propostas iniciativas para integrar a formação inicial e continuada em comunidades de aprendizagem” (p. 47).

A formação inicial, no contexto do Estágio Supervisionado, pode ser entendida como, nas palavras de Gimenez (2013), “o engajamento em práticas profissionais por meio de trajetórias no interior da comunidade, integrando membros com diferentes graus de experiência e conhecimento” (p. 50). A autora ainda discute como os cursos de licenciatura, por meio da formação de professores, “ao possibilitarem a interação entre membros novatos dessa comunidade (os estudantes ou estagiários) com membros mais experientes (os professores das escolas e os professores universitários), promovem situações potencialmente geradoras de novas identidades e, portanto, de aprendizagem” (GIMENEZ, 2013, p. 50).

O estágio supervisionado, assim, configura uma etapa importante na formação de professores. Por promover um espaço de interação e troca entre licenciandos e professores em serviço, permite que possamos pensar em uma nova configuração da profissão docente e na produção de conhecimento a partir da prática, que reflita a realidade escolar da profissão.

3. A pandemia da COVID-19 e o ERE

Segundo o Ministério da Saúde, os coronavírus são uma grande família de vírus muito comuns em animais, como morcegos, camelos, gatos e gado, que raramente infectam humanos (BRASIL, 2020a). Contudo, em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, um novo coronavírus, SARS-CoV-2, sofreu um “transbordamento zoonótico”, fenômeno em que um vírus que acomete animais passa a infectar humanos (FIOCRUZ, 2020). Nas pessoas infectadas com o vírus, os sintomas variam de um resfriado, a uma Síndrome Gripal² e podem evoluir até uma pneumonia severa. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que, com base na disseminação comunitária da COVID-19 em todos os continentes, a doença se caracterizaria uma pandemia³.

No Brasil, no dia 18 de março de 2020, o Congresso Nacional, por meio do Decreto nº 6 (BRASIL, 2020b) reconheceu o estado de calamidade pública com efeitos até 31 de dezembro de 2020. Durante esse período de emergência em saúde, o distanciamento físico foi uma das principais medidas de prevenção ao contágio da doença⁴. Essa ação preventiva acarretou a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino em todo o país, inclusive na UFMG, a partir de 18 de março.

² Uma Síndrome Gripal é caracterizada por um quadro de sintomas gripais sem que haja confirmação de diagnóstico por exame laboratorial, dentre os sintomas mais comuns está a sensação febril ou febre associada a dor de garganta, dor de cabeça, tosse ou coriza (BRASIL, 2020a).

³ Declaração do diretor geral da OMS, disponível em: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> Acesso em: 20 set. 2020.

⁴ Cf. <https://coronavirus.saude.gov.br/medidas-nao-farmacologicas> Acesso em: 03 dez. 2020

A recente retomada das atividades curriculares em agosto somente foi possível a partir de flexibilizações, como mudanças temporárias nas normas da graduação, e da adoção do ERE. Cunhado por Hodges e seus colaboradores (2020), Ensino Remoto Emergencial (ERE)⁵ é uma proposta de um “termo específico para o tipo de instrução sendo entregue nestas circunstâncias urgentes” (s.p.) que não deve ser confundido com a Ensino a Distância (EaD).

A educação remota emergencial e o EaD não são sinônimos que dizem respeito ao mesmo fenômeno, conforme Arruda (2020), o uso de tecnologias digitais para contornar os impactos educacionais causados pela pandemia, “não é a mesma coisa que implantar Educação a Distância, ainda que tecnicamente e conceitualmente refira-se à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias” (p. 265). Segundo o autor, o EaD

envolve planejamento anterior, consideração sobre perfil de aluno e docente, desenvolvimento a médio e longo prazo de estratégias de ensino e aprendizagem que levem em consideração as dimensões síncronas e assíncronas da EaD, envolve a participação de diferentes profissionais para o desenvolvimento de produtos que tenham, além da qualidade pedagógica, qualidade estética que é elaborada por profissionais que apoiam o professor na edição de materiais diversos (p. 265).

Já o ERE, de acordo com Hodges *et al.* (2020), “é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise” (s. p.). Nesse sentido, Behar (2020) argumenta que o termo “remoto” significa distante no espaço geográfico, devido à necessidade de distanciamento físico e a estratégia é emergencial, pois, a fim de minimizar os impactos da suspensão das aulas, todo o ano letivo de 2020 passou a ser mediado pelo uso da internet.

Dessa forma, na UFMG, em definição trazida no Parecer que dispôs sobre a retomada das aulas na modalidade ERE na instituição, o ERE é entendido como um “regime de ensino adotado temporariamente para desenvolver as atividades acadêmicas curriculares com mediação pedagógica assentada nas tecnologias digitais de informação e comunicação, possibilitando a interação estudante-docente-conhecimento” (UFMG, 2020). Esta pesquisa, portanto, enfoca a formação de professores no estágio supervisionado na modalidade ERE na UFMG. A seguir, discutiremos a metodologia utilizada e apresentaremos os participantes.

4. Metodologia e participantes da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa em que a fonte primária de informação é o ser humano, um projeto de pesquisa foi previamente enviado para aprovação do Comitê de Ética em

⁵ Em inglês, *Emergency Remote Teaching* (ERT).

Pesquisa (COEP), por meio de sua vinculação ao projeto principal intitulado “Letramentos, Cidadania e Justiça Social: novos caminhos para a Educação Crítica no Brasil”, que tem como investigadora principal a Professora Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos, obteve aprovação em 16/01/2020, sob o número CAAE 23101119.1.0000.5149.

Esta pesquisa pode ser inserida no paradigma qualitativo, pois utilizou instrumentos majoritariamente qualitativos para geração de dados, como diários reflexivos e entrevistas. Usualmente definida como “subjéctiva, não-controlada e orientada para o processo” (MATTOS, 1999, p. 148), a abordagem qualitativa tende a ser naturalista, observacional e “mais focada em problemas de validade do que em confiabilidade e generalização” (TRAPPES-LOMAX, 2004, p. 141). Esta pesquisa também adotou uma análise de dados de cunho interpretativista. Segundo Freeman (1996), a pesquisa interpretativista pode ser entendida como uma “pesquisa de segunda ordem”⁶ (p. 366), ou seja, voltada para a compreensão das percepções dos participantes sobre o fenômeno estudado, adotando, assim, uma perspectiva êmica (JOHNSON, 1992).

Os objetivos que guiaram esta pesquisa buscaram a compreensão dos fenômenos a partir dessa visão êmica dos fatos, ou seja, as percepções dos acontecimentos se originam do ponto de vista dos participantes da pesquisa (JOHNSON, 1992). Para acessar essas percepções, adotamos métodos retrospectivos, como diários e entrevistas, que, ao contrário dos métodos introspectivos, são coletados após o acontecimento do evento estudado (NUNAN, 1992).

4.1 Contexto e participantes

Esta pesquisa foi realizada com 3 alunos da disciplina de Estágio Supervisionado I: Milo, Otto e Paulo⁷, contudo, para fins de apresentação de resultados preliminares, neste trabalho, apresentarei um recorte dos resultados a partir dos dados de Milo e Paulo. Devido às particularidades causadas pela pandemia da COVID-19, as noções de campo de estágio, escola, intervenção e a prática docente foram flexibilizadas de forma a abarcar as diversas realidades de ensino vividas no ERE. A seguir, apresentarei brevemente os participantes e o contexto onde realizaram as atividades de observação e intervenção no estágio supervisionado.

Milo possuía, à época da geração de dados, pouco mais de 20 anos e havia cursado o ensino médio em escolas privadas. À época da geração de dados desta pesquisa, Milo era

⁶ Pesquisas de primeira ordem, em contraposição, “examinam fenômenos no mundo, com a pressuposição de que é possível estabelecer relatos objetivos e precisos por meio de cuidadosa utilização e triangulação de dados de fontes múltiplas” (FREEMAN, 1996, p. 366).

⁷ Nomes fictícios, escolhidos pelos próprios participantes, usados na pesquisa para preservar seu anonimato.

professora de inglês há cerca de 3 anos, atuando como professora particular e de cursos de extensão, além de dar aulas de reforço. Em seu Estágio Supervisionado, Milo acompanhou uma professora de inglês em uma escola modelo de um município vizinho a Belo Horizonte. As aulas ocorreram no formato de *lives* e, portanto, Milo não teve contato direto com os alunos da escola.

À época da geração de dados, Paulo também tinha pouco mais de 20 anos. Quando participou da pesquisa, Paulo era professor de inglês, atuando como professor particular e em cursos de extensão. Paulo acompanhou uma professora do estado em seu Estágio Supervisionado. Por orientação da Secretaria de Educação de Minas Gerais, os professores trabalharam com os Planos de Estudos Tutorados (PETs). Como não ocorreram encontros entre a professora supervisora e os alunos da escola, Paulo, assim como Milo, não teve contato direto com os alunos.

4.2 Instrumentos para geração de dados

Com o objetivo de conhecer os participantes e obter informações preliminares para a estruturação das entrevistas, foi solicitado que os alunos que desejassem participar da pesquisa preenchessem um questionário eletrônico. Lankshear e Knoble (2004) definem os questionários como uma estratégia para “obtenção de informações por meio de perguntas” (p. 164). O questionário utilizado foi baseado em Araújo (2019) e adaptado para atender às especificidades do contexto desta pesquisa. Este questionário foi compartilhado com participantes da pesquisa em formato eletrônico e era composto por 27 perguntas fechadas e 13 abertas. As perguntas abordaram questões biográficas, acadêmicas e profissionais dos licenciandos, além de crenças, expectativas e opiniões sobre a docência, o estágio supervisionado e o Ensino Remoto Emergencial. O questionário foi respondido pelos três alunos que demonstraram interesse em participar da pesquisa.

Enquanto desenvolviam suas atividades nos campos de estágio, os alunos participantes compartilharam reflexões semanais, no formato de diários, sobre suas atividades referentes ao estágio. O uso de diários como instrumento de geração de dados na Linguística Aplicada se popularizou a partir de um deslocamento para uma perspectiva êmica, ou seja, a partir do ponto de vista do participante do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (JOHNSON, 1992; MATTOS, 1999). Nesta pesquisa, os diários foram produzidos em áudio, como numa interlocução entre participantes e pesquisadora. As entradas em áudio foram então transcritas e devolvidas aos participantes para que estes pudessem utilizá-las como artefato em seus trabalhos finais. Esses diários, assim como os questionários, foram a base para a formulação das perguntas para as entrevistas.

Richards (2003) entende a entrevista como mais que uma “mera rotina de perguntas e respostas – é um evento interacional” (p. 50). Na perspectiva do autor, a entrevista não é apenas um meio para se reunir fatos, “na pesquisa qualitativa precisamos ir mais fundo, buscar a compreensão em todas as suas formas complexas, elusivas e mutáveis; e para isso precisamos estabelecer uma relação com as pessoas que nos permita compartilhar sua percepção do mundo” (p. 50). Para esta pesquisa, as entrevistas foram realizadas com cada participante individualmente, via Zoom⁸, com duração de aproximadamente 60 minutos. As entrevistas foram semiestruturadas a partir dos dados gerados pelos questionários e diários reflexivos. Elas foram gravadas e transcritas para serem analisadas posteriormente.

Na próxima seção, apresentaremos um recorte dos resultados preliminares. Para realizar a análise preliminar dos resultados, foi feita, inicialmente, uma análise do conteúdo das transcrições e os trechos recorrentes foram agrupados a partir de temas comuns, como o que apresentaremos neste recorte. Os trechos comentados são excertos dos Diários Reflexivos e das Entrevistas de Milo e Paulo.

5. Resultados preliminares

Como já mencionamos, este trabalho traz uma análise preliminar dos dados coletados para minha pesquisa de mestrado. Os relatos dos participantes da pesquisa acerca dessa experiência de Estágio Supervisionado na modalidade ERE trazem importantes reflexões sobre a relação estabelecida entre estagiário e campo de estágio.

Um aspecto que foi muito recorrente nas falas dos estagiários foi a vontade de ter tido contato com o “ao vivo” daquela experiência. Em seu primeiro diário reflexivo, ao descrever a escola e comentar sobre sua primeira conversa com a professora supervisora, Milo diz ter ficado **“um pouco triste de fazer esse estágio durante a pandemia porque esse projeto da escola é incrível, e eu queria muito estar lá e ver ele acontecendo. Ao vivo. Então, é uma pena”** (Milo, Diário Reflexivo 1).

Essa questão é bastante recorrente nos relatos de Milo sobre o ERE e é algo que, para Paulo, impacta na sua formação de professor de inglês: **“acho que se a gente tivesse ido na escola, se eu tivesse podido ver a dinâmica escolar, ter contato com os alunos isso teria sido muito positivo pra minha formação como professor”** (Paulo, Entrevista).

Outro aspecto que diz respeito às limitações do ERE foi o contato com os alunos, amplamente comentado por Milo. A licencianda diz que, apesar de ter acompanhado as

⁸ Software para videoconferências no qual os usuários podem realizar reuniões remotas por chamada de vídeo com até 100 participantes.

aulas em conferências remotas junto com os alunos, ela “**queria ter tido um pouco mais de contato com os alunos, porque a gente não teve quase nenhum**” (Milo, Entrevista). Contudo, esse pouco contato com os alunos permitiu que os estagiários pudessem conhecer melhor a prática dos professores, e sobre isso Milo afirmou: “**eu não conversei com nenhum aluno, eu não tive como saber muito bem como que era a experiência da parte deles. Eu sei muito bem da parte da Marcela⁹, mas eu não sei muito bem da parte dos alunos**” (Milo, Entrevista). Para Paulo, essa foi a grande questão do ERE. O licenciando diz que

o impacto da pandemia foi esse, eu acho que se a gente tivesse indo pra pra uma escola mesmo, feito o estágio presencialmente, eu teria valorizado muito mais o contato com os alunos que com o professor. Porque era a parte que eu tava mais ansioso pra poder ter, ver que os alunos achavam das aulas, ver comé que eles tavam eh, comé que tava sendo abordagem pra eles e tal. Então acho que eu focaria muito mais nisso se eu fosse fazer uma análise *prum final paper* e dessa vez, como foi diferente a experiência, não, a gente focou muito mais no na visão da professora, o que é ótimo, porque é o papel que eu vou desempenhar quando for pra escola, né? (Paulo, Entrevista, grifo meu)

As percepções compartilhadas pelos participantes desta pesquisa nos permitem pensar que, a ausência de contato com os alunos possibilitou aos estagiários uma maior interação e troca com os professores supervisores. Dessa forma, é possível pensar que houve uma maior promoção de “situações potencialmente geradoras de novas identidades e, portanto, de aprendizagem” (GIMENEZ, 2013, p. 50).

Contudo, ainda se faz necessário investigar melhor essas novas experiências de Estágio Supervisionado para que possamos compreender esses e outros impactos e implicações da modalidade ERE na formação de professores.

Referências

ARAÚJO, L. C. D. **A sala de aula de estágio curricular supervisionado: um estudo no contexto da formação inicial de professores de língua inglesa.** 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-BAAPV7>. Acesso em: 22 jan. 2020.

ARRUDA E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede** – Revista de educação a distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. DOI: <http://orcid.org/0000-0002-9201-6530>

⁹ Nome fictício, escolhido pela pesquisadora, para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa e professores envolvidos.

BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é COVID-19?** In: Coronavírus COVID-19. [Brasília], 2020a. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Legislativo nº 6**, de 20 de março de 2020b. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

CALVO, L. C. S.; FREITAS, Maria A. Currículo e formação docente inicial no dizer de formadores de um curso de letras: ênfases, lacunas e consequências. In: SILVA, Kleber A. *et al.* (Orgs). **A formação de professores: novos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 231-265

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2 ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 23-43.

FIOCRUZ. **Qual a origem desse coronavírus?** In: Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 24 jun. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/qual-origem-desse-novo-coronavirus>. Acesso em: 02 dez. 2020.

FREEMAN, D. The unstudied problem: Research on teacher learning in language teaching. In: FREEMAN, Donald; RICHARDS, Jack C. (Eds.). **Teacher learning in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 351-378.

GIMENEZ, T. N.; PEREIRA, F. M. Relação universidade/escola na formação de professores de inglês: primeiras aproximações. In: GIMENEZ, Telma (Org.). **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: Fundação Araucária, 2007. p. 97-111. Disponível em: https://issuu.com/telmagimenez/docs/livro_final_telma. Acesso em: 01 fev. 2020.

GIMENEZ, T. N. Formação de professores de línguas no Brasil: Avanços e desafios. In: SANTOS, Leandra I. S.; SILVA, Kleber A. (Orgs.). **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas: Pontes, 2013, p. 41-54.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A.. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 18 ago. 2020.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York: Longman, 1992.

LANKSHEAR, C.; KNOBLE, M. **A handbook for teacher research: from design to implementation**. Berkshire: Open University Press, 2004.

MATEUS, E. F.; GIMENEZ, T. N.; ORTENZI, D. I. B. G.; REIS, S.. A prática do ensino de inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 2, n. 1, p. 43-59, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982002000100003>.

MATTOS, A. M. A. Estudo com diários. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 8, n. 1, p. 147-158, 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.8.1.147-158>

MONTE MÓR, W. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, Eduardo S.; BUZATO, Marcelo E. K. (Orgs.). **New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school**. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013, p. 126-146.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNAN, D. **Research methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1992.

RICHARDS, K. **Qualitative inquiry in TESOL**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

TRAPPES-LOMAX, H. Discourse analysis. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). **The handbook of Applied Linguistics**. Malden, MA: Blackwell, 2004. p. 133-164.

UFMG. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 2**, de 9 de julho de 2020. Regulamenta o ensino remoto emergencial para os cursos de graduação da UFMG durante o período de pandemia da doença COVID-19. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/sods/content/download/2461/16548/version/1/file/02rescepe2020.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 133-141.

FALANDO COM O MUNDO: UM PROJETO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE BELO HORIZONTE NA CONFLUÊNCIA DE SABERES LOCAIS E GLOBAIS

Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira¹

Resumo

O objetivo geral desta pesquisa é contribuir com uma formação em serviço que contemple aspectos dos Novos Letramentos, em especial dos Letramentos Críticos sob a perspectiva do pensamento decolonial como aporte teórico para práticas pedagógicas democráticas e inclusivas, que associem o ensino de inglês à construção da cidadania e justiça social. Como parte dos objetivos específicos, nos propomos a problematizar a influência das políticas públicas e das fundações privadas na formação de professores. A fundamentação teórica baseia-se em pressupostos dos Letramentos Críticos e do pensamento decolonial como alternativa para o ensino de inglês em um contexto global e local, em consonância com a definição de “glocal” proposta por Canagarajah (2005). Na contramão do pensamento eurocêntrico hegemônico, autores e pensadores como Pennycook (2007), Canagarajah (1999), Mignolo (2008), e Kumaravadivelu (2012) propõem alternativas para repensar a lógica do pensamento colonial dominante no ocidente. Trata-se de um estudo de caso que abrange professores de inglês representantes das nove regionais de Belo Horizonte (um por regional) que já participaram em algum momento dos cursos de formação continuada do *Improve Your English*, atual programa “Falando com o Mundo”. Para a geração de dados utilizamos instrumentos como entrevistas, aplicação de questionários online e narrativas em áudios. Os resultados preliminares apontam para uma prevalência de agências e fundações internacionais em cursos de formação continuada de professores de inglês da PBH, contribuindo parcialmente para um arrefecimento por parte do professorado que não estabelece conexões com aspectos locais e regionais de sua comunidade escolar.

Palavras-chave: Letramentos críticos. Educação continuada. Pensamento decolonial.

Abstract

The general objective of this research is to contribute to an in-service training that contemplates aspects of the New Literacies, especially Critical Literacies from the perspective of decolonial thinking as a theoretical contribution to democratic and inclusive pedagogical practices, which associate the teaching of English with the construction of citizenship and social justice. As part of the specific objectives, we propose to question the influence of public policies and private foundations on teacher education. The theoretical basis of the research is based on the assumptions of Critical Literacies and decolonial thinking as an alternative for the teaching of English in a global and local context, in line with the definition of “glocal” proposed by Canagarajah (2005). In contrast to hegemonic Eurocentric thinking authors and thinkers such as Pennycook (2007), Canagarajah (1999), Mignolo (2008), and Kumaravadivelu (2012) propose alternatives to rethink the logic of colonial thinking dominant in the West. This is a case study that covers English teachers representing the nine regional representatives of Belo Horizonte, (one per regional), who have already participated at some point in continuing

¹ Doutoranda. E-mail: keketorres@gmail.com. Orientadora: Profa. Dra. Andréa Mattos.

training courses at “Improve Your English”, the current program “Talking to the World”. For data generation we use instruments such as interviews, application of online questionnaires and audio narratives. Preliminary results point to a prevalence of international agencies and foundations in continuing education courses for English teachers in the City Hall, partially contributing to a cooling down by teachers not making connections with local and regional aspects of their school community.

Keywords: Critical literacies. Continuing education. Decolonial thinking.

1. Introdução

Os programas de formação continuada ofertados para professores de inglês no Brasil têm historicamente suas raízes fundamentadas em um modelo eurocêntrico de educação, baseado no pensamento colonial europeu iniciado pela catequização jesuíta. O pensamento ocidental europeu, que representa as epistemologias do Norte colonizador, tornou-se o ponto de partida para a perpetuação de uma educação global e hegemônica que se firmou como um modelo a ser seguido, em detrimento de valores culturais e étnicos locais.

A maioria de nós, professores do Ensino Fundamental em exercício nas escolas públicas e também particulares, estamos de tal forma dependentes dos sistemas educacionais a que pertencemos que não conseguimos autonomia para sermos “consumidores críticos de novas ideias” (FULLAN, 1996, p. 422). Em geral, somos produtos do meio tradicional de se pensar e viver a escola e, na prática, não rompemos totalmente ou parcialmente com as políticas institucionais e com a formação jesuíta que permanece como “norteadora” de um modelo eurocêntrico de educação.

Os cursos de formação continuada ofertados a professores de inglês e institucionalizados por políticas públicas tais como o *Improve Your English*, atual “Falando com o Mundo”, programa oficial de formação de professores de inglês da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte tendem a perpetuar ideologias hierárquica e socialmente constituídas. Propomos nesta pesquisa não somente investigar as políticas públicas que fomentam os cursos de formação continuada para professores de inglês, mas também debatê-las e questioná-las.

A participação de professores de inglês nos cursos de formação continuada oferecidos pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) começou a ser sistematizada a partir da criação do *Improve Your English* em 2008, programa oficial de formação continuada ofertado a professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH). De acordo com dados obtidos através do portal online da Prefeitura de Belo Horizonte (2018), dos 257 professores de inglês lotados na RMEBH, 195 já participaram de algum programa de formação continuada em parceria com agências ou fundações internacionais como o ICBEU, o *British Council* e a Cultura Inglesa. Dentre esses professores, 65 concluíram sua formação pelo Instituto Cultural Brasil Estados- Unidos (ICBEU), 75 pela Sociedade Brasileira de

Cultura Inglesa e 55 pelo *British Council*, esse último oferecendo uma carga horária total de 184 horas, sendo 144 horas de aulas presenciais, 36 online e 4 horas de observação de classe.

Observamos, por meio da análise dos dados mencionados, que a graduação em licenciaturas e/ou os programas de pós-graduação não determinam mais o fechamento de um ciclo de estudos, ao contrário, é cada vez mais intensa a procura do professor por cursos de formação continuada em que a multiplicidade e a complexidade de fatores que envolvem a profissão docente serão abordadas, contemplando os aspectos teóricos, práticos e reflexivos advindos desse processo.

Jorge (2006) salienta que há uma mudança de mentalidade na concepção de formação de professores que deve pautar-se “na prática situada”, reflexiva, envolvendo contextos reais de ensino, e não uma sala de aula idealizada, “[...] pois é a realidade que demanda a definição do conhecimento necessário ao professor e formador de professores” (JORGE, 2006, p. 6). A fim de compreendermos a estrutura organizacional e os contextos e concepções que envolvem a formação promovida pelo *Improve Your English*, apresentaremos a seguir um breve histórico do programa desde a sua fundação, em 2008, até a fase atual em que o programa se encontra.

1.2 Improve Your English e a proposta de internacionalização de Belo Horizonte

A PBH, por meio da Diretoria de Relações Internacionais (DRI), e da Subsecretaria de Assuntos e Investimentos Estratégicos (SUAIE), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), promove, desde 2008, o programa *Improve Your English*, com o objetivo de oferecer formação continuada em serviço aos professores de inglês da RMEBH que atuam no final do 2º e no 3º ciclos de formação (6º, 7º, 8º e 9ºs anos, respectivamente). Segundo publicação de capa do Diário Oficial do Município (2016) em versão online, o curso tem como objetivo

[...] fomentar o bilinguismo em Belo Horizonte como um mecanismo para potencializar a atratividade do território, promover o desenvolvimento e gerar mais oportunidades a seus cidadãos. Está em conformidade com o Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) da PBH, no projeto Ações de Internacionalização da Cidade (DOM, 2016, p. 1).

Conforme informações divulgadas no portal da PBH (2018), o programa pretende “[...] impulsionar e aperfeiçoar o ensino de inglês na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, contribuindo para a internacionalização da capital mineira” (p. 2). Ainda segundo informações divulgadas pela Coordenadora do programa no mesmo portal, há quatro eixos fundamentais na estruturação do programa que envolvem treinamento, intercâmbio, sensibilização e diversificação.

O primeiro eixo do programa² refere-se ao treinamento de professores que inicialmente contava com a assessoria do ICBEU na formação da primeira turma do *Improve Your English*. Ao final do curso do ICBEU, os alunos que alcançaram desempenhos satisfatórios foram contemplados com bolsas de cinco dias para Chicago e New Orleans para participarem de eventos internacionais como o TESOL, visitarem escolas públicas e realizarem cursos de aperfeiçoamento metodológico e linguístico.

Em 2018 a PBH firmou um acordo com o *British Council* para a formação de professores durante um ano, de julho de 2016 a julho de 2017. Os professores participantes das formações foram divididos em seis núcleos de estudos (quatro núcleos na SMED, um na Faculdade Kennedy, em Venda Nova, e um na PUC do Barreiro), onde aconteciam encontros semanais com enfoque metodológico e linguístico. O material utilizado era elaborado e padronizado pelo *British Council* e, além disso, os professores precisavam acessar continuamente uma plataforma online e realizar os exercícios propostos. Os responsáveis pelas formações foram tutores escolhidos diretamente pelo *British Council*, nenhum deles era professor da PBH ou conhecia a estrutura funcional da SMED ou das escolas municipais.

O intercâmbio é o segundo eixo do programa e, por meio da parceria da PBH com os *Partners of the Americas*³, são oferecidas anualmente cerca de nove bolsas a professores de inglês da RMEBH que são participantes assíduos dos cursos promovidos pelo *Improve Your English*. Os professores selecionados têm a oportunidade de estudar durante trinta dias em uma universidade do Colorado e participam de atividades de formação metodológica e de aprimoramento linguístico por meio do programa *Teacher Readiness Improvement (TRIP)*. Os professores em formação são hospedados em casas de família de sócios dos *Partners* e ganham uma bolsa de estudos na universidade; no entanto, devem custear as despesas referentes às passagens aéreas, passaporte e visto para o Colorado.

A sensibilização é o terceiro eixo do programa, e envolve a participação de professores e alunos por meio do voluntariado, num esforço coletivo de aproximação entre os estudantes do Ensino Fundamental e a comunidade. Por meio de uma parceria com a Associação *Minas International*, os estudantes exercitam o voluntariado no desenvolvimento de projetos sociais.

² Dados gerados a partir de uma entrevista com a Coordenadora do programa concedida à pesquisadora por email no dia 03/09/2018.

³ O *Partners of the Americas* é uma organização não-governamental com sede em Washington, fundada em 1964 pela *Alliance for Progress* e inspirada nos ideais do ex-presidente Kennedy. A organização tem como princípio norteador o voluntariado e a cooperação entre as Américas. A PBH mantém convênio com o *Partners* e envia anualmente de 8 a 9 professores para intercâmbio no *Aims College*, na cidade de Greeley, no Colorado.

O quarto eixo do programa fundamenta-se em uma proposta de diversificação, por meio do estímulo ao desenvolvimento de habilidades dos estudantes no estabelecimento de novas conexões, em parceria com o Núcleo de Línguas e a oferta gradativa de outros idiomas como o francês, o italiano, o alemão, o espanhol, o russo, e o mandarim, além do português como língua de acolhimento a alunos estrangeiros.

2. Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é contribuir com uma formação em serviço que contemple aspectos dos Letramentos Críticos como embasamento teórico para práticas pedagógicas que associem o ensino de inglês à construção da cidadania e justiça social.

Como objetivos específicos, listamos:

- Contribuir para uma formação em serviço que inclua os Letramentos Críticos como aporte teórico para a construção de um programa de educação continuada que considere a dimensão social e multimodal como integrantes do currículo de língua inglesa;
- Problematizar a influência das agências e fundações privadas na formação de professores da PBH a partir do questionamento do pensamento colonial eurocêntrico e suas ideologias dominantes;
- Problematizar a formação continuada de professores de inglês na PBH considerando os papéis das universidades com suas limitações, potenciais e responsabilidades.

3. Fundamentação teórica

As perspectivas críticas abordadas a seguir e que se relacionam a esta pesquisa baseiam-se em pressupostos dos Letramentos Críticos, especificamente no que tange à opção decolonial como alternativa às ideologias dominantes que se mostram presentes nos cursos de formação continuada da PBH.

3.1 O pensamento decolonial como alternativa às ideologias dominantes

O modelo de educação jesuíta, introduzido no Brasil por religiosos da Companhia de Jesus estabeleceu em nossas terras um projeto civilizatório e exploratório de educação segundo princípios eurocêntricos que permanecem como “norteadores” de uma educação catequizante e supostamente homogeneizante predominante no mundo ocidental, que não integra valores e aspectos de nossa cultura local, pautada na diversidade e na oralidade de nossos primeiros habitantes. Segundo Jucá (2016)

Tendo sido colônia de Portugal por mais de 300 anos, o Brasil foi um dos protagonistas de um longo momento histórico, o período colonial, e assim como outras colônias portuguesas, inglesas, francesas ou espanholas, passou a fazer parte da história do ocidente, sendo fortemente afetado por ideias e valores europeus daquela época. No caso de Portugal, a influência exercida sobre suas colônias estava alicerçada, fundamentalmente, na forte relação entre educação e catequese (JUCÁ, 2016, p. 237).

Portanto, as questões de dominação que “norteiam” o mundo ocidental são também produtos de um modelo de colonização territorial e ideológico-cultural que permanecem ainda hoje em currículos predeterminados por agências e fundações internacionais como o *British Council*, o ICBEU e a Cultura Inglesa.

Como alternativa ao pensamento colonial dominante, predominantemente eurocêntrico que persiste como modelo civilizatório, um grupo de pensadores latino-americanos, dentre eles Mignolo (2008), justifica a lógica do pensamento decolonial a partir da perspectiva do “giro decolonial”, que representa a tradição crítica do pensamento latino-americano por meio de releituras históricas que pressupõem uma desconstrução da lógica da colonialidade: “A opção decolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento” (MIGNOLO, 2008, p. 290).

A opção decolonial refere-se, portanto, a uma ruptura com uma forma de pensamento eurocêntrica que prevalece também na forma de se pensar e fazer ciência, a qual novos pesquisadores na área da Linguística Aplicada também se propõem a debater ao referendarem as epistemologias do Sul, compreendidas como as que são produzidas por países que foram historicamente colonizados e que, mesmo após a independência, convivem sob a lógica da colonialidade.

Na contramão do pensamento eurocêntrico hegemônico pesquisadores como Pennycook (2007), Canagarajah (1999), Mignolo (2008), e Kumaravadivelu (2012) propõem alternativas para repensar a lógica do pensamento colonial dominante no ocidente. Quando falamos de ensino de língua estrangeira no Brasil, e mais especificamente na proposta a qual esta pesquisa se propõe a debater, observamos que o pensamento colonial prevalece nas teorias e práticas pedagógicas desenvolvidas e disseminadas pelos cursos de formação. Diante disso, Canagarajah (2005) prefere o uso do termo “glocal” para sinalizar uma aproximação entre saberes globais e locais, em contextos socioculturais que envolvam situações de aprendizagem e uso da língua.

A seção a seguir apresenta uma visão dicotômica da escola como espaço de formação e (de)formação, uma vez que, apesar de representar um local de efervescência intelectual e de produção de conhecimentos, a institucionalização de apenas uma vertente do saber, regulamentada por políticas públicas que seguem a orientação de organismos internacionais,

aliada ao fenômeno da globalização na educação, limita a escola a se revelar também como um espaço de de(formação).

3.2 *A escola como espaço de (de)formação*

Nóvoa (1997) discorre sobre o papel fundamental da formação docente inicial e continuada do professor e do desafio que se apresenta para aqueles que pretendem construir uma escola contemporânea e inovadora, em que o papel do professor não seja o de mero executor, mas que o permita ser também participante das concepções pedagógicas que envolvam os processos educacionais, como por exemplo uma atuação efetiva na formação do currículo. O educador português denomina de “legitimidade delegada” a ambiguidade que envolve a profissão docente, “no interior e no exterior da escola e que impede a emergência de um poder profissional autônomo” (NÓVOA, 1997, p. 18).

A autonomia das escolas reflete diretamente na ambiguidade da profissão docente em relação às políticas públicas que envolvem todo o contexto educacional. No estudo de caso a que se refere esta pesquisa tal ambiguidade ocorre em diversos momentos; como por exemplo na formação do currículo de LI, na carga horária semanal dedicada ao ensino de LI, na obrigatoriedade de apenas uma língua adicional na educação básica, na logística e distribuição de livros didáticos para todos os alunos, dentre uma série de outros fatores que influenciam diretamente a prática docente do professor de língua inglesa na PBH, questões essas que não são alheias a outras redes públicas ou privadas de ensino no Brasil.

A ambiguidade descrita por Nóvoa relaciona-se principalmente a forças antagônicas de profissionalização e proletarização da carreira docente. Se por um lado a formação contribui para uma maior profissionalização das nossas carreiras, no sentido de alcançarmos melhores condições de trabalho, planos de carreira e salários mais elevados um fenômeno oposto desencadeia o que Ginsburg (1990) *apud* Nóvoa (1997) denomina de “proletarização docente”, por meio de uma degradação do estatuto do servidor, dos rendimentos, do poder e autonomia do professor na escola (p. 335).

3.3 *As linhas abissais do pensamento moderno ocidental*

As novas formas de pensar a educação, aliadas ao uso das novas tecnologias não foram suficientes para reduzir as linhas abissais que controlam o pensamento moderno ocidental. Sousa Santos (2007) aponta que, pela própria “impossibilidade da copresença dos dois lados da linha” estamos à deriva de ora um ou outro modelo de educação; e, na prática, não temos autonomia suficiente para romper com esses sistemas a partir de uma desobediência epistêmica (p. 71).

A estruturação do mundo moderno ocidental baseia-se em um modelo colonialista de poder e que, a despeito da emancipação e do avanço da modernidade continuam a perpetuar desigualdades e violências demarcadas por linhas metafóricas abissais. Para Sousa Santos (2007), situações de violência e práticas desumanas não se extinguiram com o fim do período colonial. A subversão dos princípios da humanidade permanece vigente sob a lógica da colonialidade ainda nos dias de hoje; mesmo que historicamente estejamos vivenciando a modernidade.

Para Sousa Santos (2007), a apropriação e a violência também ocorrem no domínio do conhecimento quando há a subversão de valores e crenças tradicionais de um povo:

No domínio do conhecimento, a apropriação vai desde o uso de habitantes locais como guias e de mitos e cerimônias locais como instrumentos de conversão até a pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade, ao passo que a violência é exercida mediante a proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, a adoção forçada de nomes cristãos, a conversão e a destruição de símbolos e lugares de culto e a prática de todo tipo de discriminação cultural e racial (SOUSA SANTOS, 2007, p. 75).

No contexto brasileiro, a apropriação de terras indígenas não foi como ainda não é um acontecimento histórico colonial que permanece inalterado, da mesma forma em que a aculturação e a conversão de divindades das religiões de matrizes africanas a nomes de santos da igreja católica não podem ser consideradas fenômenos isolados e restritos a um momento da nossa história.

As epistemologias do Sul, identificadas como as não pertencentes ao Norte colonizador são aquelas às quais nos debruçamos neste estudo de caso, no sentido de valorizar o conhecimento produzido fora do eixo eurocêntrico do poder institucionalizado. Não obstante essa pesquisa se referir à formação continuada para professores de língua inglesa, acreditamos que uma análise crítico-reflexiva baseada na opção decolonial pode nos fornecer insumos para outros olhares e percepções menos centralizadores a respeito de nossa prática.

Sabemos que as mudanças de paradigmas e a adoção de uma consciência crítica a respeito da prática de sala de aula não é um movimento unilateral, e que são nas próprias relações sociais que aprendemos a construir nossa forma de pensar e de agir por meio de nossas aulas, sessões reflexivas, reuniões de trabalho ou pesquisa; enfim, todas as ferramentas culturais que direcionam nossa atividade.

3.4 Programas de formação continuada no Brasil: histórico e reflexões

Atualmente as pesquisas conduzidas na área de Linguística Aplicada (LA) relacionadas à formação docente apontam para uma concepção mais reflexiva e interpretativa

do que descritiva a respeito do ensino de línguas. A formação de um professor de línguas da atualidade se distancia cada vez mais da aplicação de técnicas e métodos de ensino que se mostraram eficientes em algum momento da história; na era do pós-método o professor de Língua Inglesa (LI) reflete sobre suas experiências, vivências e crenças na construção de sua identidade pedagógica.

O programa de formação continuada fundado por Celani⁴ (2002) foi um dos pioneiros na área da LA e formação de professores, e serve ainda hoje como referencial para futuras investigações dentro do tema. O programa conta com a parceria da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (SBCI) nos cursos de aperfeiçoamento linguístico e com o grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Estudos da Linguagem da PUC/SP (LAEL), no tocante à formação profissional.

De acordo com Celani (2002), os pressupostos teóricos que impulsionavam suas pesquisas fundamentam-se substancialmente nas pesquisas dos estudiosos canadenses Fullan (1996), Hannay e Ross (1997), em suas considerações a respeito de uma consciência crítica e reflexiva da prática docente. Destacam-se, na pesquisa de Celani (2002), suas indagações a respeito do conceito de “colaboração”, definido “pela igualdade de oportunidade dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados, valores e conceitos que vêm embasando suas ações, escolhas, dúvidas e discordâncias [...]” (CELANI, 2002, p. 27).

O *Improve Your English*, atual “Falando com o Mundo⁵”, a exemplo de outros programas de formação continuada para professores de inglês no Brasil, também investe em parcerias com entidades privadas na formação de professores, como o ICBEU, o British Council e a Cultura Inglesa. Atualmente o programa desenvolve cursos de formação online em parceria com o *Relo Brasil* e a Embaixada Americana, utilizando a metodologia do PBL (*Project Based Learning* – Aprendizagem baseada em Projetos). Não obstante, as políticas públicas que envolvem o investimento em cursos de formação continuada para professores de

⁴ A professora Maria Antonieta Alba Celani faleceu no ano de 2018, e era a professora emérita da PUC de São Paulo, onde fundou o programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) em 1970. É considerada uma das principais referências em cursos de formação continuada para professores de inglês do país.

⁵ O Programa “Falando com o Mundo”, regulamentado por meio do Decreto nº 17.264, de 24 de janeiro de 2020, em substituição ao extinto *Improve Your English* é um programa da Diretoria de Relações Internacionais que conta com a parceria do Clic (Centro de Línguas, Linguagem, Inovação e Criatividade) e do Núcleo de Línguas, ambos sediados na SMED, com ações voltadas para a formação continuada e oferta de intercâmbio prioritariamente a professores de inglês da Rede Municipal de Belo Horizonte, podendo contemplar também professores de outras áreas e os demais membros da comunidade escolar.

inglês na PBH estão diretamente associadas a fundações privadas e agências de capacitação internacionais.

4. Metodologia

4.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa que conduzo nesta tese é de cunho qualitativo, uma vez que a natureza de investigação neste estudo de caso, como apontam as pesquisadoras Lüdke e André (1986) aproxima-se mais de uma análise qualitativa e interpretativa do que quantitativa de seu objeto de estudo. De acordo com as pesquisadoras, fundamentos da pesquisa etnográfica do tipo qualitativa, que ressaltam a observação, descrição e análise das aulas são cada vez mais frequentes na educação, “devido a seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola” (LÜDKE E, ANDRÉ, 1986, p. 13).

Segundo Bogdan e Biklen (1998), a pesquisa qualitativa apresenta alguns princípios que direcionam esse método de investigação, como por exemplo, uma participação do pesquisador, direta ou indiretamente, no contexto da pesquisa, além da ênfase maior ser no processo de investigação do que no produto final e a percepção dos participantes ser parte relevante na análise dos dados gerados.

4.2 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi conduzida na cidade de Belo Horizonte – MG, com nove professores de inglês que atuam nas nove regionais do município, um por regional, a saber Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova, que atendem estudantes do final do 2º e do 3º ciclos (6º, 7º, 8º e 9ºs anos do Ensino Fundamental) e que já participaram em algum momento de cursos de formação continuada ofertados pela DRI (Diretoria de Relações Internacionais), em parcerias com o ICBEU, o *British Council*, a Cultura Inglesa, e a Embaixada Americana, em consonância com a SMED (Secretaria Municipal de Educação), o CLIC (Centro de Línguas, Linguagem, Inovação e Criatividade) e o Núcleo de Línguas da PBH (Prefeitura Municipal de Belo Horizonte).

De acordo com Zacharias (2012), o contexto em pesquisas qualitativas deve incluir dois tipos de informação, a geral e a específica, uma vez que

[...] enquanto a informação geral tende a ser parecida de um estudo qualitativo para outro a informação específica varia na maioria das vezes porque está rela-

cionada à natureza específica de um determinado estudo⁶ (ZACHARIAS, 2012, p. 23).

Por conseguinte, considero relevante apresentar na minha pesquisa dados que envolvam o âmbito geral como a PBH, seus órgãos associados e fundações parceiras, assim como a informação específica que abrange os professores em suas particularidades e os fatores que circunscrevem a sua formação, como o contexto em que se insere a escola em que atuam, a sala de aula e seus entornos.

4.3 Participantes

Foram convidados para esta pesquisa nove professores de inglês, um por regional da PBH, em efetivo exercício no 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental. Cada um desses professores já participou em algum momento do *Improve Your English*, atual “Falando com o Mundo”, programa de formação continuada para professores de inglês da PBH.

A participação dos professores nesta pesquisa aconteceu mediante adesão voluntária, de acordo com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e submetido às normas da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) em vigor na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Os dados dos participantes foram preservados, sendo utilizados nomes fictícios escolhidos por eles durante as transcrições e em todas as etapas desta pesquisa.

4.4 Geração e posterior análise dos dados

O estudo de caso em questão encontra-se em processo de análise e discussão dos dados gerados feitos a partir de transcrições de entrevistas, leituras e releituras das respostas dos questionários direcionados aos professores participantes, elaboração de gráficos e tabelas auxiliares na interpretação dos dados qualitativamente. Mattos (1999) aponta que

[...] nada impede que um pesquisador que coletou dados qualitativamente utilize alguma forma de quantificação em sua análise, tornando seus resultados talvez mais generalizáveis. Da mesma forma, um pesquisador que coletou dados quantitativamente pode muito bem fazer algum tipo de inferência qualitativa a partir de seus resultados (MATTOS, 1999, p. 149).

⁶ Tradução livre de “Whereas ‘general information’ tends to be similar from one qualitative study to another specific information most often varies across studies because it is related to the nature of a given study” (Zacharias, 2012, p. 23).

Dessa forma, em conformidade com Mattos (1999), o uso de tabelas e gráficos utilizados neste estudo de caso terão como finalidade única auxiliar na interpretação e análise dos dados gerados, ainda que se trate de uma pesquisa predominantemente de cunho qualitativo.

A geração de dados desta pesquisa foi marcada por dois momentos distintos, dos quais o primeiro correspondeu a um período pré-pandêmico, em que os nove professores participantes tiveram a oportunidade de se matricular nas modalidades presencial e semipresencial nos cursos de formação em serviço promovidos pela DRI, Diretoria de Relações Internacionais da PBH, em parceria com a SMED, *British Council*, Cultura Inglesa, ICBEU e Embaixada Americana.

O segundo período, denominado pandêmico, marcou um momento de transição entre o programa *Improve Your English* e o “Falando com o Mundo”, e coincide com as restrições das ações do programa exclusivamente à modalidade online, no formato de Educação à Distância (EaD) e do Ensino Remoto, com aulas síncronas e assíncronas.

O recorte selecionado para este artigo não incluiu os dados gerados por meio das entrevistas, das respostas dos questionários dos professores participantes, dos documentos oficiais e outros anexos, os quais serão oportunamente inseridos em uma próxima publicação, após a finalização de toda a análise dos dados gerados.

Apresentaremos na sequência a Tabela 1, que descreve o quadro geral dos professores participantes identificados por nomes fictícios, categorizados pelas nove regionais que compõem a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte:

Tabela 1: Participantes por regional de Belo Horizonte.

Nome Fictício	Regional
Beatriz	Barreiro
Stella	Centro-Sul
Júlia	Leste
Luis	Nordeste
Sarah	Noroeste
Marcos	Norte
Maria	Oeste
Letícia	Pampulha
Anne	Venda Nova

Fonte: dados da pesquisa, elaborada pela autora.

Em seguida apresentaremos os questionários aplicados aos professores participantes cujos insumos foram fundamentais para a geração de dados desta pesquisa.

O primeiro questionário teve como objetivo principal conhecer o perfil dos professores participantes e mapear os cursos de formação continuada em que eles se matricularam pela PBH.

Questionário 1: Perfil dos professores participantes.

27/05/2020

Prezado(a) Participante,

Ao responder este questionário você estará concordando automaticamente em participar de nossa pesquisa que traz uma abordagem crítico-reflexiva sobre os programas de formação continuada ofertados a professores de inglês da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Ressaltamos que sua participação nesta pesquisa é voluntária, e que sua identidade será mantida em sigilo, garantindo, portanto, anonimato da escola, dos alunos, professores e coordenadores envolvidos. Obrigada por sua participação e contribuição para as pesquisas na área da Linguística Aplicada.

1 – Há quanto tempo você é professor de inglês na educação básica?

2 – Há quanto tempo é professor de inglês na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte?

3 – O que significa para você ser professor de inglês na atualidade?

4 – Como a sua visão atual sobre o que é ser professor de inglês dialoga com a sua percepção inicial a respeito de sua profissão?

5 – Como você procura se atualizar para trabalhar com o novo perfil de aprendizes que interage diretamente e muitas vezes em tempo real com as novas tecnologias?

6 – Você participa ou já participou de algum curso de formação continuada oferecido a professores de inglês pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte? Se respondeu afirmativamente, marque com um X o nome da agência ou fundação parceira responsável por essa formação. Quando se aplicar marque mais de uma opção:

British Council

Cultura Inglesa

ICBEU

Improve Your English: A Course for Teachers of English (Profa Cara Hoppe)

Teachers Readiness Improvement Pedagogy (TRIP) – Colorado

Nunca participei de nenhum curso de formação oferecido pela PBH a professores de inglês.

Outros

7 – Sobre o curso de formação continuada que você participou ou participa atualmente, qual a sua opinião sobre a metodologia utilizada:

Adequada

Inadequada

Desatualizada

Descontextualizada

8 – Sobre o curso de formação continuada que você participou ou participa atualmente, qual a sua opinião sobre a carga horária proposta:

(Continua) ►

► (Continuação)

- Adequada, pois cumpre as proposições do curso.
- Inadequada, pois não cumpre as proposições do curso.
- Ineficaz, pois extrapola as proposições do curso.
- Ineficiente, pois é inferior às proposições do curso.

9 – Sobre o curso de formação continuada que você participou ou participa atualmente, qual a sua opinião sobre os tutores do curso (professores ministrantes):

- Os tutores atenderam satisfatoriamente às proposições do curso.
- Os tutores não atenderam satisfatoriamente às proposições do curso.
- Os tutores ultrapassaram as expectativas e as proposições do curso.
- Os tutores não corresponderam às expectativas e às proposições do curso.

10 – Sobre o curso de formação continuada que você participou ou participa atualmente, qual a sua opinião sobre a Coordenação:

- Eficiente, pois busca desenvolver ações e parcerias para os professores de inglês.
- Ineficiente, pois não desenvolve ações e parcerias para os professores de inglês.
- Indiferente, pois as ações e parcerias não correspondem às necessidades dos professores de inglês.
- Não me sinto totalmente esclarecido(a) a opinar sobre o assunto.

11 – Espaço reservado para observações e comentários adicionais a respeito de qualquer pergunta acima.

Fonte: dados da pesquisa, elaborado pela autora.

O segundo questionário direcionava-se às práticas e vivências dos professores participantes em sala de aula, revelando os temas que são comumente tratados ou evitados na aula de LI e o porquê do seu uso ou rejeição. O objetivo principal do questionário era compreender como/se acontece a inserção de temas sociais e políticos nas aulas de LI.

Questionário 2: Práticas e vivências em sala de aula.

19/06/2020

Prezado(a) Participante,

Ao responder este questionário você estará concordando automaticamente em participar desta pesquisa que propõe uma análise crítico-reflexiva dos programas de formação continuada ofertados a professores de inglês da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Ressaltamos que sua participação nesta pesquisa é voluntária, e agradecemos a sua contribuição para a área da Linguística Aplicada.

1 – Você acha relevante tratar de temas relacionados ao contexto social e político de nossos alunos na sala de aula de língua inglesa? Justifique a sua resposta:

2 – Você se sente à vontade para tratar de assuntos relacionados à vida social e política no contexto atual brasileiro em sala de aula?

3 – Há algum tema que você considera pertinente, mas que não se sente totalmente à vontade para tratar nas aulas de língua inglesa? Marque com um X aquele(s) que você tem ou teria dificuldades de abordar em sala de aula:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Fake News | <input type="checkbox"/> Igualdade de gênero |
| <input type="checkbox"/> Democracia | <input type="checkbox"/> Cidadania |
| <input type="checkbox"/> Liberdade religiosa | <input type="checkbox"/> Justiça Social |
| <input type="checkbox"/> Questões étnico-raciais | <input type="checkbox"/> Femicídio |
| <input type="checkbox"/> Questões ambientais | <input type="checkbox"/> Outros |

Se marcou “Outros” especifique: _____

4 – Quais dos temas citados anteriormente você costuma abordar em sala de aula? Marque com um X o(s) que você habitualmente trabalha com seus alunos e acrescente outros que não estejam listados aqui:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Fake News | <input type="checkbox"/> Cidadania |
| <input type="checkbox"/> Democracia | <input type="checkbox"/> Justiça Social |
| <input type="checkbox"/> Liberdade religiosa | <input type="checkbox"/> Femicídio |
| <input type="checkbox"/> Questões étnico-raciais | <input type="checkbox"/> Nenhum dos temas citados |
| <input type="checkbox"/> Questões ambientais | <input type="checkbox"/> Outros |
| <input type="checkbox"/> Igualdade de gênero | |

Se marcou “Outros” especifique: _____

5 – Marque a opção que você considera a mais relevante para as suas aulas de língua inglesa:

- Desenvolvimento da capacitação linguística e interesse pela língua inglesa.
- Uso da língua inglesa na formação global como indivíduos e para o exercício consciente da cidadania.
- Uso da língua inglesa como capacitação técnica e profissional, visando à ascensão social e profissional.

6 – Em relação às aulas de língua inglesa você concorda com a aprovação em primeira instância do PL 274/17 do Projeto “Escola sem Partido” pela Câmara Municipal de Belo Horizonte?

- Concordo totalmente, porque as aulas de inglês devem focar exclusivamente em questões linguísticas.
- Concordo parcialmente, pois as aulas de inglês devem incluir língua, cultura e sociedade.
- Indiferente, pois não acho que interfere diretamente na dinâmica das aulas de inglês.
- Discordo totalmente, porque as aulas de inglês são também reflexo da sociedade, e devem contemplar aspectos linguísticos, culturais, sociais e políticos.

7 – Espaço reservado para observações e comentários adicionais a respeito de qualquer pergunta acima:

Fonte: dados da pesquisa, elaborado pela autora.

O terceiro e último questionário procurava compreender a relação de aceitação, estagnação ou rejeição dos professores participantes mediante a oferta de cursos de formação continuada para os professores de inglês da PBH durante a pandemia.

Questionário 3: Formações em tempos de pandemia.

06/10/2020

Prezado(a) Participante,

Ao responder este questionário você estará concordando automaticamente em participar de nossa pesquisa que traz uma abordagem crítico-reflexiva sobre os programas de formação continuada que são ofertados a professores de inglês na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Ressaltamos que sua participação nesta pesquisa é voluntária, e que sua identidade será mantida em sigilo, garantindo, portanto, anonimato da escola, dos alunos, professores e coordenadores envolvidos. Obrigada por sua participação e contribuição para as pesquisas na área da Linguística Aplicada.

O Programa *Falando com o Mundo*, regulamentado por meio do Decreto nº 17.264, de 24 de janeiro de 2020, em substituição ao extinto *Improve Your English* é um programa da Diretoria de Relações Internacionais que conta com a parceria do Clic (Centro de Línguas, Linguagem, Inovação e Criatividade) e do Núcleo de Línguas, ambos sediados na SMED, com ações voltadas para a formação continuada e oferta de intercâmbio prioritariamente a professores de inglês da Rede Municipal de Belo Horizonte, podendo contemplar também professores de outras áreas e os demais membros da comunidade escolar. Em agosto de 2020 o Programa divulgou uma variedade de cursos de formação continuada na modalidade online, com início previsto a partir de setembro de 2020 e carga horária variada, destinados prioritariamente aos professores de inglês, incluindo uma parceria com a Embaixada Americana apresentando proposta de trabalho por meio de projetos, na metodologia do PBL (*Project Based Learning*).

1) Você se matriculou em algum desses cursos? Em caso afirmativo especifique qual, selecionando dentre as opções a seguir.

Formação PBL (Project Based Learning) – Inglês por Meio de Projetos – Parceria da SMED com o RELO (Regional English Language Office) da Embaixada Americana. Ministrante: Professora Cara Hoppe.

Formação Alavanque seus resultados: uma mudança para a sua vida pessoal e profissional. Ministrante: Coach emocional e especialista em relacionamentos Winderson de Sousa.

Formação e Elaboração de Material Didático no Ensino de Língua Inglesa. Ministrante: Professor Marcos Leal (Coordenador do Núcleo de Línguas da SMED).

Formação Ferramentas Básicas para Gestão de Projetos. Ministrante: Deuzane Júnior, Gerente de Projetos pela Fundação Getúlio Vargas.

Não estou participando de nenhuma formação oferecida pela PBH no momento.

2) Caso você não esteja participando de nenhuma formação oferecida pela PBH no momento especifique o motivo pelo qual você não se matriculou em nenhum dos cursos do Programa.

Não fui selecionado dentre o número de vagas ofertadas.

Não tenho disponibilidade para formação nos horários e dias ofertados.

Não me interessei especificamente por nenhum dos cursos ofertados.

Estou participando de pelo menos uma formação da PBH neste momento.

Outro. Qual? _____

(Continua) ►

► (Continuação)

3) Você já participou anteriormente ou está matriculado no momento em alguma formação relacionada à metodologia do PBL (*Project Based Learning*) em parceria com a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte? Em caso afirmativo selecione a opção que corresponde à formação que você participou ou que está cursando no momento:

- Programa de Intercâmbio em parceria com a SMED e o Partners of the Americas em Greeley, no Colorado.
- PBL – Curso ministrado pelo professor Tom Griggs, em parceria com o Concol, UFMG (em andamento).
- PBL – Project Based Learning com a professora Cara Hoppe, em parceria com a Embaixada Americana.
- Outro.

Se marcou Outros, especifique qual:

4) Qual a sua opinião sobre a oferta de cursos de formação continuada do Programa *Falando com o Mundo* para o segundo semestre de 2020?

- Gostei, a oferta de cursos atendeu às minhas expectativas, principalmente pela variedade de temas.
- Não gostei, pois a oferta de cursos não foi especificamente voltada aos temas da educação e ao ensino de línguas.
- Acho que a oferta de cursos poderia ser maior, principalmente o número de vagas, pois não consegui me matricular no curso desejado.

5) O contexto da pandemia de Covid-19 trouxe novas demandas, necessidades, ao mesmo tempo em que proporcionou também possibilidades para outras formas de se pensar a educação. Como você entende o suporte e o apoio da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em termos de políticas públicas neste contexto de pandemia?

- Coerente, uma vez que a PBH suspendeu as aulas presenciais e ofereceu suporte a professores e alunos para a implementação de novas estratégias e recursos de ensino e aprendizagem.
- Incoerente, já que a PBH suspendeu as aulas presenciais mas não ofereceu suporte a professores e alunos para a implementação de novas estratégias e recursos de ensino e aprendizagem.
- Razoável, diante da impossibilidade da volta ao ensino presencial em decorrência da pandemia e da falta de recursos públicos para atingir a todos os alunos da rede numa situação emergencial.

6) Como você avalia o ensino de inglês no contexto de pandemia em sua escola?

- Está mais difícil, uma vez que estamos desenvolvendo atividades assíncronas (não em tempo real) e interdisciplinares, o que dificulta o trabalho com as especificidades da língua inglesa.
- Está mais fácil, pois estamos trabalhando com temas transversais que perpassam praticamente todas as áreas do conhecimento, e o inglês, sendo uma linguagem, insere-se de forma interdisciplinar em qualquer temática.
- Está estável, não houve mudança significativa para o ensino de inglês na minha escola, nem com o aumento ou diminuição de atividades síncronas (em tempo real) ou assíncronas (não em tempo real).

7) A Portaria 138/2020 publicada pela SMED em 09 de setembro de 2020 estabelece que as escolas dispõem de autonomia para reorganização do currículo a partir de uma matriz curricular referendada pelo Conselho Nacional de Educação, pela BNCC e pelo Currículo Mineiro. Como você vê a autonomia da sua escola para criação ou adequação do Currículo?

- Com preocupação, já que o inglês dificilmente tem espaço na grade curricular da minha escola.
- Com otimismo, uma vez que teremos a oportunidade de construir um currículo coletivamente e o inglês pode se adaptar a temas transversais.
- Não saberia responder, na minha escola não haverá discussão do currículo e vamos seguir a matriz curricular proposta pela PBH, em parceria com a UFMG.
- Outro

Se marcou “Outros”, especifique:

Fonte: dados da pesquisa, elaborado pela autora.

Os dados preliminares apresentados nesta seção encontram-se em processamento e serão analisados tendo em vista pressupostos dos Letramentos Críticos a partir da perspectiva decolonial. Pretendemos contribuir para um aprofundamento das questões que envolvem a formação de professores no âmbito global e local, envolvendo as particularidades do contexto social e político a que pertencemos. As epistemologias do Sul servirão como aporte teórico e embaixador de nossa análise.

5. Considerações finais

A colonialidade do poder mostra-se uma lógica subjacente a nações que foram historicamente colonizadas, as quais a independência como marco histórico não se traduz em uma autonomia e liberdade epistemológicas. Construir as epistemologias do Sul, a partir de uma dimensão local pressupõe uma ruptura com o Norte colonizador e a reformulação de um pensamento dominante eurocêntrico que se perpetua e se impõe não apenas na América Latina, mas também na Ásia, no continente africano, na Oceania, marcada pelos desmandos da escravização de povos nativos, de abuso de poder, do cerceamento de liberdades e das diferenças étnico-culturais.

Entretanto, como reconstruir um modelo de educação que dialoga ao mesmo tempo com um mundo globalizado, pandêmico, mas que reflete a ancestralidade e a valorização de saberes locais que foram silenciados e amordaçados pela colonialidade do poder? No caso de professores de língua inglesa no Brasil, como ensinar uma língua adicional, mais especificamente o inglês, e ao mesmo tempo desvencilhar o apelo mercadológico e capitalista de uma lógica de subalternidade e subserviência cultural?

Foucault (1995), ao refletir sobre a constituição do sujeito e o poder problematiza a questão do Estado Moderno se constituir como espaço institucionalizado que se impõe sobre os indivíduos assujeitados (237). No contexto da educação, a analogia se reflete com os professores representando o poder do Estado Moderno sobre os estudantes numa relação em muitos momentos tensa de poder e confronto, em que o aluno deve ser disciplinado por uma obediência quase monástica ou penitenciária (242). Seria possível então pensar em uma educação paralela à lógica do poder?

Por um lado, temos professores exercendo posições de poder no espaço da sala de aula e estudantes assujeitados a um saber institucionalizado, elaborado por currículos externos. Por outro as relações se alternam, ora posicionando o professor enquanto poder constituído, ora como sujeito também de órgãos superiores representantes do Estado. Como então superar o modelo vigente de Educação institucionalizado que tem sido imposto a nós por tantos anos?

Evidentemente, o caminho da pesquisa aponta mais para perguntas do que para respostas e romper com as bases da teoria política patriarcal eurocêntrica que constitui a premissa do pensamento moderno no mundo ocidental configura-se como uma remota possibilidade, mas a consciência de que somos não apenas formados, mas “formatados” nesse modelo e de que devemos buscar alternativas críticas para superá-lo pode ser o primeiro passo na busca por uma emancipação epistemológica.

Referências

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Prefeitura sela convênio que fortalece o programa *Improve Your English*. **Diário Oficial do Município**. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal, 07 jun. 2016. Ano 26, n. 5061, p. 1. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1163810>. Acesso em 18/06/2019.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Programa da PBH investe na melhoria do inglês dos alunos da rede municipal**. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal, 08 out. 2018. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/programa-da-pbh-investe-na-melhoria-do-ingles-dos-alunos-da-rede-municipal>. Acesso em: 11/06/2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. 3 ed. Boston: Allyn & Bacon, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n° 510, de 07 de abril de 2016. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: **Diário Oficial da União**, 24 de maio de 2016, seção 1, p. 44-46.

CANAGARAJAH, A. S. Interrogating the “native speaker fallacy”: Non-linguistic roots, non-pedagogical results. *In*: BRAINE, G. (ed). **Non-native educators in English language teaching**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1999. p. 77-92.

CANAGARAJAH, A. S. **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.

CELANI, M. A. A. (org). **Professores e formadores em mudança**. Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

FOUCAULT, M.. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H.; RABINOW, P.. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FULLAN, M. Turning systemic thinking on its head. **Phi Delta Kappan**, v. 77, n. 6, p. 420-423, 1996.

GINSBURG, M. B.; SPATIG, L. **Proletarianization of the Professoriate: The Case of Producing a Competency-Based Teacher Education Program**, [s.l.], 1991 *apud* NÓVOA,

Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.15-33.

HANNAY, L. M.; ROSS, J. A. Initiating secondary school reform: The dynamic relationship between restructuring, reculturing, and retiming. **Educational Administration Quarterly**, [s.l.], v. 33, suppl. 1, p. 576-603, 1997.

JORGE, M. L. S. Autonomia, colaboração e reflexão: o diálogo promovendo a emancipação de professores. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 15, p. 1-7, 2006.

JUCÁ, L. Responsabilidades Sociais da Linguística Aplicada na Formação de Professores de Língua Inglesa no Contexto Brasileiro: Traçando Novos Rumos. *In*: JORDÃO, C. M. (ed.) **Linguística Aplicada no Brasil: Rumos e Passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 233-262.

KUMARAVADIVELU, B. (Re)visioning language teacher education. *In*: KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing**. New York, London: Routledge, 2012. p. 1-19.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, A. M. A. Estudo com diários. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 8, n. 1, p. 147-158, 1999.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Caderno de Letras da UFF, Dossiê Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.15-33.

NÓVOA, A. The myth of English as an International Language. *In*: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds). **Disinventing and reconstituting languages**. Bristol: Multilingual Matters LTD, v. 62, 2007. p. 90-115.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: **Novos Estudos, CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, 2007.

ZACHARIAS, N. T. **Qualitative research methods for second language education: a coursebook**. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars, 2012.

ESTUDOS EM LIBRAS

Josiane Marques da Costa¹

A sessão temática *Estudos em Libras*, apresentada no XI Seminário de Teses e Dissertações (SETED) do programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), reuniu investigações que buscam refletir sobre os aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o ensino de português escrito como segunda língua para surdos e sobre políticas linguísticas. A sessão ocorreu de forma remota, no dia 04 de novembro de 2020, e as pesquisas apresentadas seguem brevemente descritas.

A pesquisa do autor Felipe de Almeida Coura, *Um olhar surdo sobre a Universidade Federal do Tocantins: reflexões sobre políticas linguísticas*², tem como foco investigar as experiências de discentes e docentes surdos, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa, no âmbito da Universidade Federal do Tocantins (UFT). À luz dos pressupostos teóricos de McCarty (2011) e por meio da metodologia Etnografia de Política Linguística e Entrevista Narrativa, esta investigação propõe uma análise das políticas linguísticas adotadas e implementadas pela UFT para atender aos docentes e discentes surdos.

Com o intuito de discutir sobre o ensino da Libras como segunda língua, a pesquisa *As expressões não manuais no ensino da Libras e das expressões corporais no ensino de teatro*, apresentada pela autora Dinalva Andrade Martins³, objetiva analisar como ocorre o ensino do parâmetro linguístico “expressões não manuais” nas aulas de Libras. A análise dos dados coletados, em aulas observadas e entrevistas com os aprendizes de Libras, trará importantes contribuições para o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem

¹ Doutora em Linguística Aplicada. Universidade Federal de Lavras. E-mail: josiane.costa@ufla.br.

² Tese orientada pela Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos.

³ Dissertação orientada pela Profa. Dra. Elidéa Lúcia Almeida Bernardino.

do componente linguístico “expressões não manuais” nas aulas de Libras como segunda língua.

Com o foco voltado para o ensino do português escrito, como segunda língua para surdos, a investigação apresentada pela autora Andreia Chagas Rocha Toffolo⁴ busca refletir sobre o ensino explícito de verbos, da língua portuguesa, para surdos. Com base na Teoria de Múltiplos Padrões no Ensino da Ortografia (TREIMAN; KESSLER, 2014) e no Letramento Visual (GESUELI; MOURA, 2006), o objetivo da pesquisa é propor práticas de ensino explícito da escrita de verbos (com foco na ortografia e na morfologia), por meio da elaboração de um caderno didático, com orientações teóricas e práticas, que contribuirá com o trabalho de docentes que atuam no ensino de português como segunda língua para surdos.

Nessa mesma direção, a pesquisa *Realidade, necessidade e possibilidade dos materiais didáticos de português como segunda língua para surdos: visão crítica e multimodal*, da autora Eva dos Reis Araújo Barbosa⁵, busca discutir, por meio da abordagem da Multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) e da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2012), os Materiais Didáticos destinados ao ensino do português escrito para surdos. O objetivo da pesquisa é investigar as adequações linguístico-culturais e especificidades necessárias para análise e elaboração de Materiais Didáticos destinados para o ensino de português para surdos.

As teses e dissertações apresentadas na sessão temática *Estudos em Libras* trazem importantes contribuições para o ensino da Libras, para a ampliação de políticas linguísticas que, de fato, atendam as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, e para o ensino de português como segunda língua para surdos. As pesquisas contemplam as dimensões teóricas e práticas do ensino da Libras e de português como segunda língua para surdos, colaborando com o desenvolvimento de estratégias para o ensino de línguas, bem como para a efetivação das políticas linguísticas para a comunidade surda.

Referências

FAIRCLOUGH, Norman. Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**, Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b, p. 31-82.

⁴ Tese orientada pela Profa. Dra. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães.

⁵ Tese orientada pela Profa. Dra. Reinildes Dias.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication**. Londres e Nova York: Routledge, 2001.

GESUELI, Zilda Maria.; MOURA, Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. *ETD — Educação Temática Digital*, v.7, n 2, 2006, , p. 110–122.

MCCARTY, Teresa. **Ethnography and Language Policy**. New York: Routledge, 2011.

TREIMAN, Rebecca.; KESSLER, Brett. **How Children Learn to Write Words**. Oxford University Press, 2014.

REALIDADE, NECESSIDADE E POSSIBILIDADE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: VISÃO CRÍTICA E MULTIMODAL

Eva dos Reis Araújo Barbosa¹

Resumo

Este artigo tem como principal objetivo apresentar uma pesquisa de doutorado, em desenvolvimento, que tem como tema norteador os Materiais Didáticos (MD) como recursos pedagógicos para o ensino de Português como Segunda Língua (PL2) para alunos surdos. Tal pesquisa se justifica pelo fato de que um dos obstáculos para o ensino de PL2 para surdos é a escassez de MD específicos para esses alunos. Nesta pesquisa, os principais pressupostos teóricos são a Educação Bilíngue para surdos, com foco no ensino de PL2, a abordagem da Multimodalidade e a teoria da Análise Crítica do Discurso (ACD). Os métodos utilizados nesta pesquisa são o estudo de caso e a análise documental, sob uma perspectiva qualitativa. As principais etapas desse estudo são: (1) análise multimodal de dois MD de PL2 para surdos; (2) entrevista a professores de português para surdos; (3) análise crítica das respostas dos professores; (4) criação e implementação de uma unidade didática digital; (5) análise dos resultados de aprendizagem, após a implementação da unidade didática digital; e (6) sugestão de recomendações para a produção de MD de PL2 para surdos. Os resultados parciais da pesquisa mostram que não somente as imagens podem ser exploradas no ensino de PL2 para surdos, mas, também, outros modos e recursos visuais, tornando o aprendizado mais dinâmico e visual. Ademais, percebemos a importância de haver um norte para a produção de MD de PL2 para surdos, tanto para professores quanto para editoras, de modo a suprir as especificidades linguístico-culturais dos alunos surdos e tornar o aprendizado do português mais efetivo.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. Ensino de Português como Segunda Língua. Materiais Didáticos. Multimodalidade. Surdos.

Abstract

This article has as main objective to present a doctoral research, under development, which has as its guiding theme the Didactic Materials (DM) as pedagogical resources for teaching Portuguese as a Second Language (PL2) to deaf students. Such research is justified by the fact that one of the obstacles to teaching PL2 to the deaf is the scarcity of specific DM for these students. In this research, the main theoretical assumptions are Bilingual Education for the Deaf, with a focus on teaching PL2, the Multimodality approach and the Critical Discourse Analysis theory. The methods used in this research are the case study and the documentary analysis, from a qualitative perspective. The main stages of this study are: (1) multimodal analysis of two PL2 DM for the deaf; (2) interviewing Portuguese teachers for the deaf; (3) critical analysis of teachers' responses; (4) creation

¹ Doutoranda. E-mail: eva.lettrasufmg@hotmail.com. Orientadora: Reinildes Dias.

and implementation of a digital teaching unit; (5) analysis of learning results, after the implementation of the digital teaching unit; and (6) suggestion of recommendations for the production of PL2 DM for the deaf. The partial results of the research show that not only can images be explored in the teaching of PL2 for the deaf, but also other modes and visual resources, making learning more dynamic and visual. Furthermore, we realize the importance of having a north for the production of PL2 MD for the deaf, both for teachers and for publishers, in order to meet the linguistic-cultural specificities of deaf students and make learning Portuguese more effective. **Keywords:** Critical Discourse Analysis. Teaching Portuguese as a Second Language. Teaching materials. Multimodality. Deaf.

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo principal apresentar uma pesquisa de doutorado em andamento, que tem como tema norteador os Materiais Didáticos (MD) como recursos pedagógicos para o ensino de Português como Segunda Língua (PL2) para alunos surdos, sob a perspectiva da abordagem da Multimodalidade e levando em consideração a Análise Crítica do Discurso (ACD).

Conforme aponta Quadros (1997, p. 21), “fazendo uma espécie de digressão sobre a educação de surdos no Brasil, apresentam-se duas fases que podem ser claramente delineadas e uma terceira fase, a atual, que configura um processo de transição”. As fases apontadas pela autora são conhecidas como: (1) Oralismo: com foco no desenvolvimento da língua oral; (2) Comunicação Total: a partir da utilização de diferentes recursos linguísticos para facilitar a comunicação com as pessoas surdas, inclusive o português-sinalizado²; e (3) Educação Bilíngue: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e do português escrito como segunda língua (L2).

Alguns dos obstáculos que podem ser citados para o ensino de PL2 para surdos são a escassez de MD específicos para esse público e a realidade dos materiais já existentes, os quais não apresentam o conteúdo e seus usos sociais por meio práticas pedagógicas voltadas ao estudante surdo, fazendo com que esse aluno, mesmo inserido no espaço físico dos alunos ouvintes, não consiga aprender de maneira satisfatória o português na modalidade escrita (TEIXEIRA; BAALBAKI, 2014).

Segundo Silva (2017, p. 139), na produção de MD voltados para o público de alunos surdos, é essencial “cuidar para que a apresentação gráfica do material possa potencializar a aprendizagem visual da escrita pelo aprendiz”, visto que os surdos estão inseridos em uma cultura baseada na visão. Nesse sentido, a Multimodalidade, abordagem que trata do “uso de vários modos semióticos no *design* de um produto ou evento semiótico, em conjunto com a

² O português-sinalizado, também conhecido como “bimodalismo”, é um sistema artificial no qual a Libras é utilizada, seguindo a estrutura do português. Segundo Quadros (1997, p. 26), esse sistema “desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português”.

maneira particular na qual estes modos são combinados” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20), pode ser um recurso importante para a produção de MD de ensino de PL2 para surdos.

Outra teoria importante para esta pesquisa é a Análise Crítica do Discurso (ACD), na perspectiva de Fairclough, que busca compreender as relações de sentido e as mudanças sociais provenientes dos discursos, orais ou escritos, os quais são reflexos do meio no qual são produzidos.

Nesse contexto, esta pesquisa analisa e discute a realidade dos MD de PL2 para surdos, buscando compreender as necessidades que esses alunos têm em relação ao aprendizado do português, para propor algumas recomendações para a produção de materiais didáticos de português para surdos, além de uma unidade didática digital, sob o viés crítico e multimodal, tendo em vista as especificidades educacionais desses estudantes e a utilização de recursos digitais.

Para apresentar o trabalho em desenvolvimento, este artigo está dividido em cinco seções. Após esta introdução, apresentamos brevemente as teorias que embasam o estudo. Em seguida, citamos a metodologia utilizada, seguida de alguns resultados obtidos nas etapas da pesquisa que já foram concluídas, para, então, expormos os próximos passos da pesquisa. Por fim, propomos algumas considerações finais.

2. Referencial Teórico

Esta seção apresenta os principais pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa de doutorado, começando pelo ensino de PL2 para surdos, passando pela Multimodalidade e finalizando com a teoria da Análise Crítica do Discurso (ACD).

2.1 O ensino de Português como segunda língua para surdos

Segundo Quadros (1997), a Educação Bilíngue é uma proposta de ensino utilizada em escolas que têm por objetivo garantir à criança surda duas línguas no contexto escolar, isto é, a Libras e o português escrito. Ainda de acordo com a autora, vários estudos apontam para a eficácia desta proposta, qualificando-a como sendo a mais adequada para o público de alunos surdos, visto que, a partir dela, a língua de sinais é considerada língua natural e o português escrito como L2. Nesse contexto, o português é ensinado para os alunos surdos na modalidade escrita, por meio de técnicas de ensino de L2, partindo “das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a Libras” (QUADROS, 1997, p. 29).

Em relação ao currículo escolar de uma escola bilíngue, o ideal é que sejam incluídos os conteúdos desenvolvidos nas escolas regulares, sendo estes ministrados por meio da L1 das crianças, ou seja, pela Libras. Assim, o português deve ser ensinado em momentos específicos das aulas, com objetivos claros de desenvolvimento da leitura e da escrita (QUADROS, 1997). A ênfase na leitura e na escrita se deve ao fato de que o canal de aprendizagem do surdo é visual.

Adicionalmente, nessa proposta de ensino, a figura do professor é imprescindível, e o educador precisa ter os seguintes aspectos básicos: (a) habilidades para fazer com que a criança surda possa identificá-lo como um adulto bilíngue; (b) conhecimento aprofundado das duas línguas (português e Libras), além de desempenho comunicativo satisfatório; (c) respeito às diferenças existentes em ambas as línguas e às diferentes funções que cada uma representa para a criança surda (QUADROS, 1997).

Contudo, conforme aponta Albres (2010), a implementação do modelo de Educação Bilíngue nas escolas regulares não é tarefa fácil, haja visto que incluir o aluno surdo e tornar o ensino acessível a ele não envolve apenas a sua inserção em uma turma de alunos ouvintes e a contratação de um profissional intérprete de Libras/Português. Há uma série de medidas que precisam ser tomadas, as quais envolvem:

as adaptações dos interlocutores no espaço físico, dos materiais, das estratégias em sala de aula, assim como formação continuada dos professores, contratação de professores especializados (intérprete, professor de Libras, professor de Língua Portuguesa como segunda língua), organização do horário para realização das atividades complementares com o professor especializado, aquisição de recursos materiais (sala de informática, livros e vídeos traduzidos para Libras), projetos que envolvem a comunidade escolar (palestras sobre surdos e cursos de Libras) (ALBRES, 2010a, p. 63).

Os MD específicos para o ensino de PL2 para surdos ainda são escassos no mercado editorial, ficando os próprios professores responsáveis pela busca e pela elaboração de seus materiais. Durante a Revisão de Literatura realizada para esta pesquisa, verificou-se que: (1) a maioria dos MD encontrados está em formato de manual para os professores e não como livro didático que pode ser utilizado pelo aluno em sala de aula; (2) as atividades propostas pelos materiais não apresentam diferenciação por nível de conhecimento dos estudantes surdos; (3) a maioria dos MD não está adequada às especificidades linguístico-culturais dos alunos; e (4) alguns materiais não estão acessíveis para os professores.

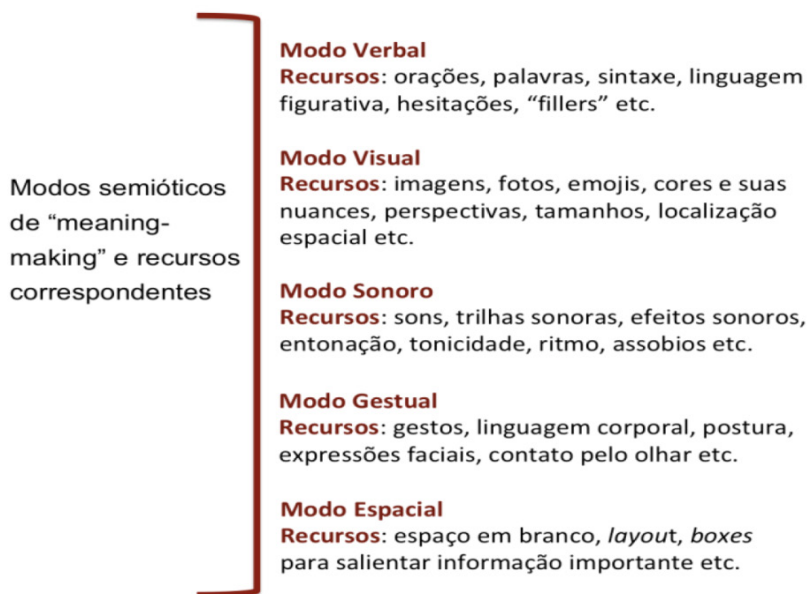
2.2 Multimodalidade

A Multimodalidade é uma abordagem advinda da teoria da Semiótica Social, a qual se interessa pela produção do sentido em todas as suas formas. Assim, o sentido é advindo

dos mais variados ambientes e contextos, por meio das interações sociais (KRESS, 2010). Para essa teoria, o signo é a unidade principal, sendo considerado como a fusão entre a forma e o significado, completamente motivado pelos interesses dos produtores e de acordo com seus potenciais e restrições (*affordances*) para a produção do sentido (KRESS, 2010).

Na perspectiva da Multimodalidade, todos os modos semióticos (escrita, imagem, vídeo, som, cor, etc.) são importantes para a produção de sentido, os quais possuem diferentes recursos que podem ser utilizados. A Figura 1 abaixo apresenta alguns recursos multimodais que fazem parte dos diferentes modos semióticos e que podem ser usados durante a produção de sentido:

Figura 1: Modos semióticos e seus recursos.



Fonte: Dias (2018, p. 164).

Nesta pesquisa de doutorado, utilizamos alguns critérios multimodais na análise dos MD de PL2 para surdos, conforme será explicado na seção de Metodologia. No Quadro 1, apresentamos uma síntese desses critérios:

Quadro 1: Critérios multimodais utilizados na pesquisa.

Critério de análise	Síntese
1 – Caminho de leitura (KRESS, 2003; KRESS, VAN LEEUWEN, 2006)	Caminho percorrido pelo olhar, durante a leitura de um texto multimodal, seja ele escrito ou imagético. Esses caminhos podem ser lineares (na horizontal ou na vertical) e não lineares (circulares, diagonais, em espiral, etc.).
2 – Cor (RAMBAUSKE, s.d.; KRESS, VAN LEEUWEN, 2002)	Recurso utilizado de acordo com os interesses dos produtores de sentido. As cores podem ser utilizadas para a criação de uma coesão ou de um significado específico, a partir das formas nas quais são combinadas.
3 – Tipografia (VAN LEEUWEN, 2005; 2006)	Não diz respeito apenas à forma das letras, mas deve ser integrada a outros meios semióticos, tais como cor, textura, tridimensionalidade e movimento, de modo a representar ações, qualidades, atitudes, demarcação de elementos, entre outros.
4 – Tipos de imagem (GUALBERTO, 2016)	Quanto à classificação, as imagens podem ser autorais, reproduções ou anônimas. Em relação à sua função multimodal, as imagens podem ser ilustrativas, decorativas, recontextualizadoras, sugestivas, com foco de atividade no conteúdo verbal ou sobre o visual.

Fonte: Elaboração própria.

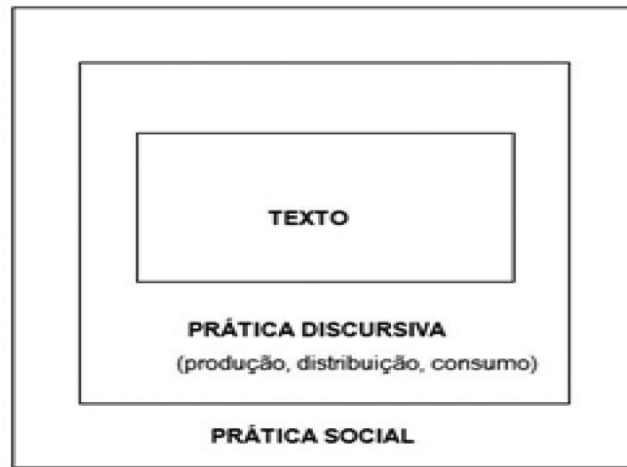
2.3 Análise Crítica do Discurso

A Análise Crítica do Discurso (ACD) “foi cunhada pelo linguista britânico Norman Fairclough, da Universidade de Lancaster, em artigo publicado em 1985 no periódico *Journal of Pragmatics* (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 20). Segundo o próprio autor, a ACD

é muito mais uma teoria que um método, ou melhor, uma perspectiva teórica sobre a língua e, de uma maneira mais geral, sobre a semiose (que inclui a linguagem visual, linguagem corporal, e assim por diante) como um elemento ou momento do processo social material (WILLIAMS, 1977), que dá margens a análises linguísticas ou semióticas inseridas em reflexões mais amplas sobre o processo social (FAIRCLOUGH, 2012, p. 307-308).

Na pesquisa de doutorado em andamento, foi utilizado o “Quadro Tridimensional do Discurso”, proposto por Fairclough (2001b), que explora as ligações existentes em eventos discursivos particulares, cada um dos eventos tem três dimensões (facetas), podendo ser: (1) um *texto* (falado ou escrito); (2) uma instância de *prática discursiva* (envolvendo a produção e a interpretação do texto); e (3) uma amostra da *prática social* (FAIRCLOUGH, 2001a). Esse quadro está apresentado na Figura 2:

Figura 2: Concepção tridimensional do discurso.



Fonte: Fairclough, 2001b, p. 101.

A respeito desse quadro, Fairclough (2001a) explica que há uma conexão entre o texto e a prática social, mediada pela prática discursiva. Nesse sentido, de um lado, estão os processos de produção e de interpretação do texto, formados pela natureza da prática discursiva, que também pode ser formada por eles, e, por outro lado, estão o processo de produção que forma o texto (e também deixa “vestígios” nele) e o processo interpretativo que opera a partir das “pistas” localizadas no texto.

Assim, “a análise do texto é uma análise de forma-e-significado” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 36). Nas categorias de cada uma das concepções do quadro tridimensional, escolhemos aquelas que mais se adequam a nossa pesquisa para a análise das respostas dos professores de PL2 para surdos ao questionário de entrevista. Tais categorias, apresentadas no Quadro 2, também serão utilizadas para a análise das respostas dos estudantes surdos ao questionário de avaliação da unidade didática digital, conforme será apresentado na próxima seção.

Quadro 2: Critérios da ACD utilizados na pesquisa.

Concepção	Categoria
Texto	Vocabulário – significado das palavras.
	Gramática – transitividade e modalidade.
Prática discursiva	Intertextualidade manifesta.
Prática social	Ideologia e hegemonia – sistemas de conhecimento e crença, relações sociais e identidades sociais.

Fonte: Elaboração própria.

3. Metodologia

Os métodos utilizados nesta pesquisa são o estudo de caso e a pesquisa documental, a partir de uma visão qualitativa. Segundo Flick (2013, p. 75), o objetivo do estudo de caso é “a descrição ou reconstrução precisa dos casos”, em que “caso” está relacionada a algo mais amplo, como pessoas, comunidades sociais, organizações, instituições, entre outros. Já a pesquisa documental “compreende a identificação, a verificação e a apreciação de documentos para determinado fim” (MOREIRA, 2012, p. 252).

Nessa perspectiva, o “caso” acompanhado e analisado nesta pesquisa é a unidade didática digital proposta neste estudo, desde seu planejamento até sua implementação. Os documentos analisados, por sua vez, dizem respeito a dois materiais didáticos de PL2 para surdos, descritos abaixo:

- *Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano* – autoras Giselle Mara da Silva e Angélica Beatriz Castro Guimarães (2018): publicado pela Faculdade de Letras da UFMG, voltado para crianças surdas. Material didático em formato digital e disponível para *download*.
- *Português... Eu quero ler e escrever* – autora Neiva de Aquino Albres (2010b): publicado pelo Instituto Santa Terezinha, voltado para adolescentes surdos. Material didático em formato impresso e esgotado para compra.

O primeiro passo para a realização desta pesquisa foi a busca de pesquisas (artigos, dissertações e teses) relacionadas aos materiais didáticos de português para surdos, sem um período de tempo de publicação específico, nos seguintes *sites*: (1) Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); (2) Portal da *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*); e (3) Google Acadêmico. As palavras-chave digitadas foram: “materiais didáticos”; “português”; “surdos”. Os trabalhos encontrados foram lidos, para verificarmos se estavam de acordo com a temática do trabalho. A partir da leitura, foram selecionados seis artigos e uma dissertação de mestrado, apresentados e discutidos em um capítulo de Revisão de Literatura.

Em seguida, as etapas de realização da pesquisa foram: (1) análise multimodal de dois MD de PL2 para surdos, citados anteriormente; (2) entrevista com professores de português para surdos, verificando as dificuldades encontradas por eles em seu contexto de trabalho, as especificidades de seus alunos e os materiais utilizados; (3) análise crítica das respostas dos professores; (4) elaboração e implementação de uma unidade didática digital, seguindo os resultados obtidos nas análises dos MD e as respostas dos professores; (5) análise dos

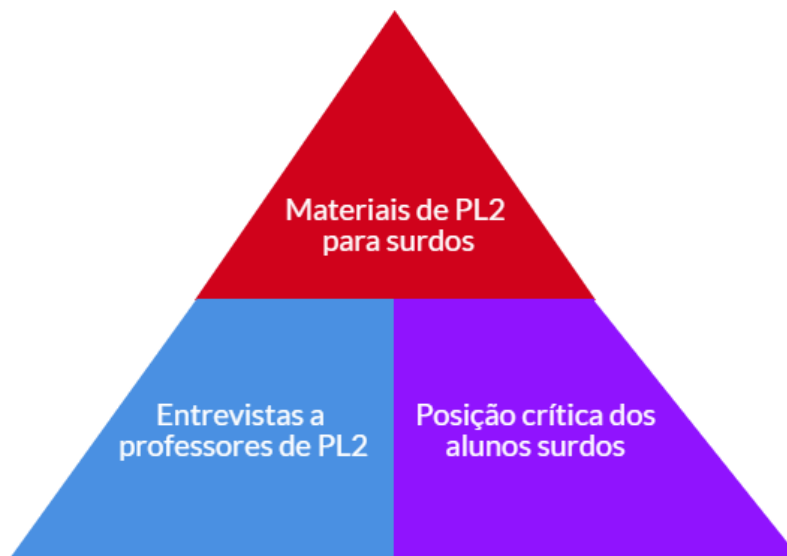
resultados de aprendizagem, após a implementação da unidade didática digital; e (6) sugestão de recomendações para a produção de MD de PL2 para surdos.

A pesquisa conta com dois grupos de participantes: (1) 52 professores de PL2 para surdos de diferentes contextos de ensino, que foram entrevistados; e (2) 8 alunos surdos com conhecimento de Libras e português, que realizaram a unidade didática digital, por meio de um curso online.

A entrevista realizada com os professores de PL2 para surdos foi criada por meio do *Google Docs* e disponibilizada em grupos da rede social *Facebook*. O questionário foi dividido em quatro partes (perfil pessoal, acadêmico e profissional, e questões relacionadas ao seu contexto de trabalho), com um total de 20 perguntas. As perguntas analisadas foram: (1) “Quais as dificuldades que você encontra ao lecionar a Língua Portuguesa para alunos surdos?”; e (2) “Em sua opinião, quais especificidades dos alunos surdos devem ser levadas em consideração durante a elaboração/adaptação de um material didático de ensino de Língua Portuguesa?”.

Após a realização da unidade didática pelos alunos surdos, aplicamos um novo questionário, com o intuito de coletar a posição crítica desses participantes em relação ao material produzido e implementado durante a pesquisa. A partir disso, a Figura 3 abaixo apresenta os dados que serão analisados neste trabalho:

Figura 3: Triangulação de dados da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados na Figura 3 serão analisados por meio dos seguintes critérios crítico-multimodais, apresentados no Referencial Teórico deste artigo:

- **Análise multimodal dos materiais didáticos de PL2 para surdos:** (1) caminho de leitura (KRESS, 2003; KRESS, VAN LEEUWEN, 2006); (2) cor (RAMBAUSKE, s.d.; KRESS, VAN LEEUWEN, 2002); (3) tipografia (VAN LEEUWEN, 2005; 2006); e (4) tipos de imagem (GUALBERTO, 2016).
- **Análise da entrevista aos professores e da percepção dos alunos surdos:** (1) texto: a) vocabulário – significado das palavras, b) gramática – transitividade e modalidade; (2) prática discursiva: intertextualidade manifesta; (3) prática social: ideologia e hegemonia – sistemas de conhecimento e crença, relações sociais e identidades sociais.

4. Resultados e próximos passos

A análise multimodal realizada nos dois MD escolhidos evidenciou que não somente as imagens podem ser exploradas no ensino de PL2 para surdos. Outros recursos, tais como cores, diferentes tipografias e caminhos de leitura variados também podem ser abordados. Assim, o aprendizado do português se torna mais dinâmico e visual, levando em consideração as especificidades educacionais dos estudantes surdos.

Em relação à entrevista realizada, as principais dificuldades citadas pelos docentes foram a falta de materiais didáticos e de orientações curriculares para o ensino de PL2 para esse público de alunos, o desconhecimento da Libras e do português pelos alunos surdos, o desconhecimento da Libras pelo professor, o desnivelamento da turma, bem como a falta de apoio dos familiares. Já as principais especificidades dos alunos surdos que devem ser levadas em consideração, no momento da elaboração/adaptação de um MD de ensino de PL2 para surdos, foram o contexto social dos alunos, o conhecimento de Libras e de português e os recursos visuais.

A partir da análise crítica, foi possível elencar alguns elementos importantes para a produção da unidade didática digital proposta nesta pesquisa. São eles:

- Contexto social do aluno surdo, enquanto usuário de uma língua de sinais, imerso em uma cultura visual e que necessita aprender o português como L2, de modo a exercer sua cidadania na sociedade ouvinte na qual está inserido;
- Material voltado para alunos surdos com conhecimento intermediário de português, ou seja, que já tenham concluído o Ensino Médio, e com nível avançado de Libras, isto é, que já tenham desenvolvido sua L1, de modo que o material faça sentido para suas vidas;
- Exploração de recursos visuais, tais como imagens, vídeos, sinalização em Libras, cores, tipografia, entre outros, de maneira contextualizada e não apenas decorativa.

A unidade didática digital proposta nesta pesquisa teve como base: (1) os pressupostos teóricos que embasaram este trabalho, no que diz respeito à abordagem da Multimodalidade; (2) a análise multimodal dos MD de PL2 para surdos; (3) a análise crítica realizada a partir das respostas dos professores ao questionário de entrevista; (4) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio; e (5) as orientações de Leffa (2007), relacionadas à produção de materiais didáticos para o ensino de línguas.

A BNCC prevê o desenvolvimento de competências a partir das quais é possível perceber a importância da valorização da cultura e da identidade do outro, da formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade, do uso de diferentes modos semióticos e recursos tecnológicos para a comunicação, além do respeito às diferenças e à inclusão. Tudo isso por meio de uma abordagem pedagógica diretamente relacionada às culturas juvenis e ao mundo do trabalho.

Levando em consideração o que preconiza a BNCC, e nosso público-alvo (pessoas surdas que já finalizaram o Ensino Médio e estão inseridos no mercado de trabalho), o gênero textual escolhido para ser trabalhado na Unidade Didática Digital foi o currículo. Também baseamo-nos em Leffa (2007), que sugere quatro etapas para a produção de MD: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação.

A unidade didática é composta por 8 seções, quais sejam: (1) Libras em foco; (2) Hora da leitura; (3) Por dentro do gênero; (4) Vocabulário; (5) Gramática; (6) *Designer* por um dia; (7) Produção escrita; e (8) Avaliação da unidade. Esse material apresenta conteúdo escrito em português, com vídeos, interpretação em Libras, imagens diversas (ilustrativas, ícones, rótulos, esquemas, infográficos, etc.), *QR codes*, tutoriais e escrita de sinais³.

Devido ao atual contexto, no qual estamos em isolamento social e não podemos ter aulas presenciais, em decorrência da pandemia do Coronavírus, precisamos implementar a Unidade Didática em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em formato de curso online. Para isso, utilizamos um *blog* customizado como AVA, para garantir o acesso livre e gratuito dos alunos; questionários do *Google Forms*, em formato de teste, para facilitar a correção e o envio de *feedback* diretamente ao *e-mail* dos alunos; *Youtube*, para inserção dos vídeos da tradução em Libras; e comentários próprios do *Blogger*, para discussões, interação entre os participantes e o esclarecimento de dúvidas dos alunos.

O curso online para implementação da unidade didática foi divulgado nas redes sociais em outubro de 2020, e recebeu 8 inscritos. O curso foi realizado nos meses de

³ A escrita de sinais, conhecida como *Sign Writing*, “é uma escrita visual direta através da qual é possível ler e escrever as línguas de sinais sem a necessidade de tradução para uma língua oral” (BARRETO; BARRETO, 2012, p. 42).

novembro e dezembro de 2020 e os alunos responderam ao questionário de avaliação da unidade didática. Estamos realizando a análise crítica das respostas dos participantes surdos, e, em seguida, partiremos para a última etapa da pesquisa, que consiste em propor algumas recomendações para a produção de MD de PL2 para alunos surdos.

5. Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi apresentar uma pesquisa de doutorado relacionada aos MD de PL2 para alunos surdos, com base na abordagem da Multimodalidade e na ACD. Para tanto, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam o trabalho, a metodologia utilizada e os resultados obtidos até o momento. O trabalho realizado evidencia um dos principais obstáculos no ensino de PL2 para surdos, que diz respeito à escassez de MD de acordo com as especificidades dos estudantes surdos, pensando em seu contexto visual, linguístico e cultural.

Assim, a partir desta pesquisa, esperamos contribuir para a área do ensino de PL2 para surdos e incentivar a criação de MD pelo viés crítico e multimodal para esses alunos, servindo como norte para a produção de materiais que estejam de acordo com suas necessidades, tanto para professores quanto para autores que tenham interesse em criar e publicar MD voltados a esse contexto de ensino, que ainda são bastante escassos no mercado editorial. Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa seja de extrema relevância para a área do ensino de PL2 para surdos.

Referências

- ALBRES, Neiva. **Surdos e inclusão educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010a.
- ALBRES, Neiva. **Português... Eu quero ler e escrever** (material didático para usuários de LIBRAS). São Paulo: Instituto Santa Terezinha, 2010b.
- BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de sinais sem mistérios**. Belo Horizonte: Edição do autor, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.
- DIAS, Reinildes. Entrevista. **Polifonia**, v. 25, n. 37, p. 01-170, jan./abr. 2018. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/reinildes/entrevista-RD.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001a.
- FAIRCLOUGH, Norman. Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. **Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso**, Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b, p. 31-82.
- FAIRCLOUGH, Norman. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'Água**, n. 25, v. 2, p. 307-329, 2012.
- FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um Guia para Iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GUALBERTO, Clarice. **Multimodalidade em Livros Didáticos de Língua Portuguesa**: uma análise a partir da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Letras, 2016.
- KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. Londres e Nova York: Routledge, 2003.
- KRESS, Gunther. **Multimodality**: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. USA and Canada: Routledge, 2010.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse**: the modes and media of contemporary communication. Londres e Nova York: Routledge, 2001.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. **Visual Communication**, v. 1, n. 3, p. 343-368, 2002.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN. **Reading Images**: the Grammar of Visual Design. London and New York: Routledge, 2006 [1996].
- LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. **Produção de materiais de ensino**: prática e teoria. Pelotas: EDUCAT, 2007.
- MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- QUADROS, Ronice. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- RAMBAUSKE, Ana Maria. **Decoração e Design de Interiores**: Teoria da Cor. s.d. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Cor/teoria-da-cor.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.
- SILVA, Giselli Mara da. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 130-150, 2017.

SILVA, Giselli Mara da; GUIMARÃES, Angélica Beatriz Castro. **Português para crianças surdas: leitura e escrita no cotidiano**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2018. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/portuguesl2surdos>. Acesso em: 20 dez. 2020.

TEIXEIRA, Vanessa G.; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. Novos caminhos: pensando materiais didáticos de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. **Extensão**, Uberlândia, v. 13, n. 02, p. 25-36, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/download/26931/16076/0>. Acesso em: 20 dez. 2020.

VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge, 2005.

VAN LEEUWEN, Theo. Towards a semiotics of typography. **Information Design + Document Design**, v. 14, n. 2, p. 139-155, 2006.

CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA PARA SURDOS: UMA PROPOSTA A PARTIR DO LETRAMENTO VISUAL

Andreia Chagas Rocha Toffolo¹

Resumo

O desempenho insuficiente apresentado nas habilidades de leitura e escrita do português por surdos tem atraído o olhar de estudiosos sobre a temática. Para amenizar essa lacuna, este trabalho objetiva propor práticas de ensino explícito da língua portuguesa, com foco na morfologia verbal, relacionando morfologia e ortografia, e apresentar aspectos teóricos que possam subsidiar tais propostas. Argumentamos que o trabalho explícito com regras e generalizações morfológicas, com o apoio do letramento visual (GESUELI; MOURA, 2006; ROSADO; TAVEIRA, 2019), tem efeito positivo no aprendizado da escrita. Além do letramento visual, pautamos nossa proposta na teoria de base estatística da Integração de Múltiplos Padrões (IMP) (TREIMAN *et al.*, 2018), segundo a qual o aprendizado da escrita leva em conta a frequência de eventos, suas combinações e as circunstâncias em que ocorrem, desenvolvendo uma espécie de “estatística mental”. Esperamos contribuir com a reflexão sobre a importância de práticas sistemáticas, direcionadas e dinâmicas de ensino de ortografia, morfologia e léxico, que considerem os princípios de base estatística e do letramento visual no aprendizado da escrita.

Palavras-chave: Educação de surdos. Português como segunda língua. Letramento visual. Consciência morfológica. Ensino explícito.

Abstract

The insufficient performance of Portuguese reading and writing skills of deaf people has attracted the attention of scholars on this subject. To fill this gap, this paper aims to propose practices of explicit teaching of the Portuguese language, focusing on the writing of verbs, relating morphology and spelling, and present theoretical aspects that can support such proposals. We state that the explicit work with morphological rules and generalizations, with the support of Visual Literacy (GESUELI, MOURA, 2006; ROSADO; TAVEIRA, 2019), has a positive effect on writing learning. In addition to Visual Literacy, we base our proposal on the statistical basic theory of Integration of Multiple Pattern (IMP) (TREIMAN *et al.*, 2018), which postulates that the learning of writing takes into account the frequency of events, their combinations and the circumstances in which they occur, developing a kind of “mental statistic”. We hope to contribute to the reflection on the importance of systematic, targeted and dynamic practices, teaching spelling, morphology and lexicon, considering the principles of statistical basis and visual literacy in learning to write.

Keywords: Deaf education. Portuguese as a second language. Visual literacy. Morphological awareness. Explicit teaching.

¹ Doutoranda. E-mail: deiachagasrocha@gmail.com. Orientadora: Profa. Dra. Daniela Oliveira.

1. Introdução

Reflexões sobre o ensino da língua escrita como segunda língua (L2) para aprendizes surdos têm norteado as pesquisas neste campo (PEREIRA, 2014; ALMEIDA; SANTOS; LACERDA, 2015; OLIVEIRA, 2018). Sabe-se que a proposta educacional para surdos no Brasil é pautada em uma perspectiva bilíngue que considera a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) do aluno surdo e o português escrito como sua segunda língua (BRASIL, 2005). Levando em consideração que a língua portuguesa (LP) pertence a um sistema de escrita de base alfabética, em que as relações entre letras e sons nas palavras influenciam o aprendizado da escrita, o grande desafio é: como ensinar a escrita da língua portuguesa, sem necessariamente recorrer ao seu aspecto sonoro de forma direta?

Estudos na área têm apontado caminhos alternativos para o ensino da LP, como a utilização de metodologias de ensino explícito, com foco no desenvolvimento de habilidades de consciência morfológica (NUNES *et al.*, 2010; NIELSEN; LUETK; STRYKER, 2011; TRUSSELL; EASTERBROOKS, 2017), e o letramento visual (GESUELI; MOURA, 2006; ROSADO; TAVEIRA, 2019). Neste contexto, pretendemos contribuir com propostas didáticas que sigam tais recomendações.

Além da consciência morfológica e do letramento visual, pautamos nossa proposta na teoria de base estatística da Integração de Múltiplos Padrões (IMP) (TREIMAN *et al.*, 2018), segundo a qual o aprendizado da escrita leva em conta a frequência de eventos, bem como as combinações e as circunstâncias em que ocorrem. Na IMP, a ortografia é vista como um fenômeno probabilístico que considera essencial o conhecimento dos padrões grafotáticos da escrita, os quais dizem respeito aos princípios sobre restrições quanto à ordem e à organização das letras, “a exemplo da norma que veda a presença de *rr* ou *ss* no início das palavras” (POLLO *et al.*; 2015, p. 451). Assim, tem-se que o ensino sobre o aspecto visual da palavra contribui para a percepção e a aplicação de padrões da escrita.

Posto isto, a presente pesquisa objetiva refletir, discutir e contribuir com propostas de práticas de ensino explícito, caracterizadas por guiar o aprendizado de forma consciente e intencional (CLEEREMANS, 1993), por meio de exposições às estruturas que se deseja focar, direcionando a atenção do aluno ao *input* almejado. Dentre os padrões linguísticos a serem trabalhados, inicialmente focamos nos verbos regulares, com a apresentação de regras e de generalizações morfológicas, voltadas para o desenvolvimento de habilidades de consciência morfológica.

Considerando a língua de sinais (LS) como L1 do surdo, deve-se estruturar o ambiente de aprendizado para que ela seja a língua de instrução que mediará o ensino da escrita da língua portuguesa, com o intuito de aguçar a percepção do aluno quanto aos padrões que se

repetem em verbos de características semelhantes, auxiliando a aplicação desses padrões a novos itens lexicais, o que pode tornar o aprendizado mais produtivo.

O presente trabalho está organizado em quatro seções. Na primeira seção, abordamos a perspectiva bilíngue de educação para surdos, com foco no ensino da escrita da LP como L2, e apresentamos os objetivos da pesquisa. Na segunda seção, exploramos a fundamentação teórica norteadora deste estudo, pautando-nos em conceitos relacionados ao português como L2, à consciência morfológica, ao letramento visual e à aprendizagem estatística. Em seguida, apresentamos uma proposta de ensino explícito, com descrição de estratégias utilizadas para a exploração de padrões visuais de verbos regulares da língua portuguesa. Por fim, na quarta seção, mencionamos as considerações finais.

2. Português como L2

Na perspectiva de educação bilíngue, espera-se que o aluno surdo desenvolva a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Ao contrário das crianças ouvintes que, em um momento inicial de aprendizado da escrita, tendem a se apoiar na estrutura sonora da fala para se apropriar da escrita, o aprendiz surdo, devido à limitação de acesso fonológico, não possui um léxico mental sonoro no qual possa se apoiar para escrever, tendo que recorrer a imagens e aos sinais correspondentes na língua de sinais.

Além do desafio de aprender uma língua somente na modalidade escrita, cujo código ortográfico não se baseia na LS, outros fatores também interferem no aprendizado da LP por surdos, conforme mencionado por Silva (2019, p. 91): “os contextos de aquisição de línguas pelas crianças surdas são altamente complexos, e envolvem fatores biológicos e sociais que não podem ser negligenciados”. Dentre tais fatores, destacamos:

- O atraso na aquisição de L1 pela maioria dos surdos, devido ao desconhecimento da LS por familiares, que em sua maioria são ouvintes. Isso impede que a Libras seja adquirida em ambiente natural, ainda na infância, no chamado período crítico de aquisição da linguagem. Esse atraso interfere diretamente no aprendizado da L2, já que a idade de aquisição da L1 é fator determinante para o bom desempenho da L2, no que diz respeito à transferência de habilidades linguísticas de uma língua para outra, mesmo em modalidades diferentes (MAYBERRY, 2007);
- O contexto de aprendizado de grande parte dos alunos surdos, que aprendem uma L2 apenas na modalidade escrita, no ensino formal em sala de aula, com possibilidades reduzidas de prática além da escrita (HOFFMEISTER; CALDWELL-HARRIS, 2014);

- A limitação ou ausência da audição, que dificulta a percepção das unidades sonoras que formam as palavras. Tal habilidade, denominada consciência fonológica, embora não seja suficiente para que uma criança se alfabetize, é essencial para que ela possa avançar em suas hipóteses sobre o sistema alfabético (MORAIS, 2012);
- O fato de crianças de surdez profunda não se beneficiarem, como as crianças ouvintes, das mesmas estratégias de ensino, com foco na relação fonema-grafema, o que tem conduzido investigações que apontam os benefícios de investimentos em propostas que priorizem o desenvolvimento de consciência morfológica, tema que será abordado a seguir.

2.1 Consciência Morfológica

A morfologia refere-se aos padrões de formação de palavras, cuja menor unidade com significado é o morfema (SANDALO, 2006). Na palavra “tristeza”, por exemplo, temos dois morfemas: o radical “trist” e o sufixo “eza”. Na Libras, por sua vez, os sinais equivalem às palavras nas línguas orais (QUADROS, 2004), entretanto, são formados pela combinação de unidades mínimas em determinado espaço, podendo esta ocorrer em uma parte do corpo ou em um espaço em frente ao corpo (Figura 1). Enquanto os usuários da língua oral utilizam o aparelho fonador para articular e produzir as palavras e os ouvidos para a recepção da informação (HARISSON, 2011), na LS, os surdos utilizam o corpo, o movimento e o espaço – para sinalização – e a visão para captar tais informações.

Figura 1: Sinal de “triste/tristeza” em Libras, com indicação das unidades mínimas que formam o sinal, sendo CM: configuração de mão, L: localização, M: movimento, ENM: expressões não manuais e OR: orientação da mão.



Fonte: elaborado pela autora.

Cada língua possui uma gramática própria. Na Libras não encontramos, por vezes, estruturas e processos presentes no português. Da mesma forma, unidades linguísticas do português podem não encontrar um correspondente em Libras. Existe uma correspondência entre o português falado e o escrito, no que tange a unidades linguísticas, já que, a princípio, a língua escrita emerge da relação com a língua falada.

No entanto, essa correspondência não pode ser estabelecida entre a língua de sinais e a língua portuguesa, uma vez que “um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita no português não apresenta [sic] nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba e uma palavra na Libras, mas sim com o português falado” (QUADROS, 1997, p. 5). Logo, a diferença de modalidades entre essas duas línguas é um dos fatores que dificulta o aprendizado do português escrito por surdos.

Como a ortografia de muitas palavras depende da morfologia, a compreensão dos morfemas pode auxiliar a criança surda a aplicar o conhecimento morfológico de palavras conhecidas para desvendar o significado de outras palavras, e, conseqüentemente, expandir seu vocabulário e compreensão do texto. O desenvolvimento de competências que permitam a reflexão sobre a estrutura e formação das palavras denomina-se consciência morfológica.

Nesse sentido, alguns estudos têm se concentrado nas relações entre consciência morfológica, desempenho ortográfico e compreensão de leitura, apontando evidências de que a consciência morfológica contribui para a escrita ortográfica e para a compreensão leitora por crianças surdas (KOPPENHAVER; WOLLAK, 2014; TRUSSELL; EASTERBROOKS, 2017) e por crianças ouvintes (GOMBERT, 2003; CARLISLE, 2010; NUNES; BRYNT, 2014). Nunes e Brynt (2014) apontam que:

Existe uma relação recíproca entre consciência morfológica e ortografia: A consciência morfológica facilita a inferência de regras ortográficas que envolvem morfemas e, ao mesmo tempo, quanto mais os alunos aprendem sobre ortografia, mais informações adquirem sobre a morfologia, e conseqüentemente maior será sua consciência morfológica (p.159).

Para Carlisle (2010), à proporção que as crianças exploram os morfemas utilizados em diferentes palavras, há a memorização do significado dos morfemas que podem ser resgatados em outras palavras. Ao visualizar tais morfemas, informações semânticas e fonológicas são ativadas, levando ao reconhecimento da palavra.

Algumas palavras complexas são armazenadas como se fossem morfemas únicos (por exemplo, “forward”), mas se um constituinte da palavra é identificado regularmente em outras palavras, com características gramaticais e semânticas semelhantes às anteriores e internas, esse morfema (por exemplo, -ward) adquire representação própria (CARLISLE, 2010, p. 465).

A importância do reconhecimento de palavras para o desempenho em leitura também é abordada por Gombert (2003), que enfatiza que as unidades gráficas de palavras regulares passam por ativações tão frequentes que fortalecem seu vínculo, levando ao reconhecimento de forma global. Assim, “todos os conhecimentos que o leitor possui sobre as palavras são utilizados pelo sistema, em funcionamento automático. Isso quer dizer que ele pode ocorrer

sem que o leitor preste atenção nas características individuais das palavras” (GOMBERT, 2003, p. 28).

Trussell e Easterbrooks (2017) alegam que o atraso no conhecimento morfológico da população surda pode ser melhorado através da instrução morfológica explícita. Os autores conduziram uma revisão de literatura sobre a temática, levantando um total de treze publicações de 1970 a 2015. Em todos os estudos, recomendou-se que os estudantes surdos recebessem instruções morfológicas para a melhoria do desempenho de leitura. Entre as justificativas, foi destacado o fato de o conhecimento morfológico contribuir de forma significativa para a compreensão de leitura, indiretamente através do vocabulário, além de possibilitar o uso de uma estratégia de decodificação que forneça pistas sobre o significado da palavra.

Em suma, há evidências de que a exploração de morfemas, que são carregados de informações linguísticas, influencia o processamento lexical e o aprendizado de palavras, contribuindo de forma indireta para o desenvolvimento da leitura ao ampliar o vocabulário do leitor (APEL; DIEHM; APEL, 2013, GUIMARÃES; PERUZZI; MOTA, 2016; SOARES, 2016). “Quando os alunos aplicam efetivamente uma análise morfológica a uma palavra desconhecida, a compreensão lexical acontece, e, por causa das reduzidas demandas do nível lexical, a compreensão do texto é facilitada” (APEL; DIEHM; APEL, 2013, p. 44, tradução nossa)². Logo, quanto maior for o conhecimento de vocabulário pela criança, melhor ela irá compreender o funcionamento da linguagem e aplicará pistas gramaticais para o aprendizado de novas palavras.

2.2 Letramento Visual

Uma vez que o aluno surdo demanda um ensino baseado na experiência visual, esta pesquisa propõe a adoção de práticas voltadas para o desenvolvimento de competências que permitam explorar a estrutura visual das palavras, na perspectiva de um letramento visual que envolva a capacidade de desmembrar, decodificar e interpretar imagens (cf. SANTAELLA, 2012). Nesta abordagem, a concepção de texto não é focada na noção de escrita verbal como representativa da oralidade, mas em seu aspecto visual, com suporte da língua de sinais (GESUELI; MOURA, 2006).

Enquanto na educação do aluno ouvinte há a mediação da oralidade para atingir a escrita, na educação de surdos, tal mediação é visual, manifestando e se materializando em

² No original: *When students successfully apply such a morphological analysis to an unknown word, word-level understanding occurs and, because of reduced demands at the word level, text-level comprehension is facilitated.*

categorias, tais como imagens, tabelas, desenhos, “em que o texto escrito linear, o elemento verbal baseado na língua oral, não é o centro predominante da organização das informações e expressão dos conteúdos” (ROSADO; TAVEIRA, 2019, p. 360). Assim, o investimento em práticas fundamentadas em uma abordagem de ensino explícito, com apresentação visual de regras e generalizações morfológicas, com suporte do letramento visual, pode ser relevante no desenvolvimento da escrita por alunos surdos.

2.3 Aprendizagem Estatística

Vários padrões atuam no aprendizado da ortografia, dentre eles o morfológico e as generalizações estatísticas. Nesse sentido, a teoria de base estatística da Integração de Múltiplos Padrões (IMP) (TREIMAN *et al.*, 2018) concebe a ortografia como fenômeno de base probabilística, uma vez que existem possíveis combinações de padrões para formar as diversas unidades morfofonológicas. Essa abordagem vai ao encontro do modelo conexcionista de aprendizagem, que explica como as pessoas aprendem as regularidades de um sistema, em específico, do sistema de escrita, por meio da aprendizagem estatística e instruções (PLAUT, 2015).

Desse modo, esse aprendizado reduz o esforço cognitivo para a percepção de padrões ortográficos, uma vez que ocorre pela frequência de exposições e práticas de ensino explícito (TREIMAN; KESSLER, 2014). Pollo, Treiman e Kessler (2015, p. 457) argumentam que “ensinar as crianças a detectar esses padrões e, ao mesmo tempo, demonstrar explicitamente alguns desses padrões pode ser relevante na escrita”.

Assim, propomos práticas de ensino voltadas para a extração das regularidades presentes na conjugação de verbos regulares, uma vez que estes seguem um paradigma, ou seja, mantêm as mesmas desinências para os tempos e modos verbais. Argumentamos que a exposição a esses padrões fortalece a rede de conexões que, em contextos semelhantes de aprendizagem, podem gerar padrões semelhantes de ativação de redes, possivelmente levando à generalização da informação.

3. Propostas de prática

Primeiro, as produções escritas de participantes surdos serão analisadas com foco na morfologia verbal. Em seguida, serão propostas práticas sistemáticas e direcionadas, com apresentação de regras e generalizações morfológicas, para que o aluno surdo possa notar e internalizar as regularidades gramaticais dos verbos regulares, por meio de atividades de conscientização.

Para compor o conjunto de práticas de ensino, partindo do levantamento das principais dificuldades de escrita nos textos analisados, serão criadas sequências didáticas, atividades dirigidas, vídeos com animações temáticas, jogos e atividades digitais. O professor poderá lançar mão dessas propostas ao verificar a necessidade de intervenção mais direcionada na escrita do aluno em relação à flexão verbal.

A título de exemplificação, apresentamos *prints* de fragmentos de uma animação elaborada para trabalhar os verbos no presente do indicativo de LP. A escolha pelo formato “animação” deu-se pela possibilidade de “dar vida” aos personagens por meio de *softwares* de animação. A sensação de movimento conferida pela animação permite-nos explorar as ações embutidas nos verbos. A isso soma-se o vasto leque de possibilidades de uso exploratório de cores, *gifs* e imagens, disponibilizadas pelas técnicas digitais.

Além do suporte das tecnologias digitais, contamos com as estratégias de *noticing*, propostas por Scrivener (2003, 2011), as quais utilizam técnicas para o aluno “notar” a língua, analisá-la e transformá-la em conhecimento linguístico. Algumas dessas estratégias serão destacadas nas explicações das figuras a seguir.

Figura 2: *Print* da tela de uma animação, em que é exibida a cena de duas crianças brincando de bola em uma rua.



Fonte: produção própria.

Figura 3: *Print* da tela de uma animação em que é apresentada a rotina de um personagem e a presença de uma intérprete de Libras.



Fonte: produção própria.

A Figura 2 apresenta a técnica de imagens para ilustrar o contexto em que a língua está sendo utilizada. A cena com duas crianças brincando pode ser associada ao verbo “brincar”. Assim, estabelece-se uma conexão com a unidade lexical e a imagem facilita os processos de assimilação, recuperação e utilização de novas unidades lexicais.

Na Figura 3, utilizamos a técnica do diário, em que são feitos registros para explicar determinado aspecto gramatical. Nesse exemplo, a estratégia foi utilizada para registrar e explicar ações que ocorrem no presente, através da apresentação da rotina de um personagem. O uso do diário serve para esclarecer alguns pontos gramaticais, neste caso, o uso do presente. Os alunos podem registrar sua rotina, compará-la com a do personagem e/ou com aquela dos colegas. Podem também explorar as informações, listando-as em uma tabela com campos para atividades matutinas, vespertinas e noturnas.

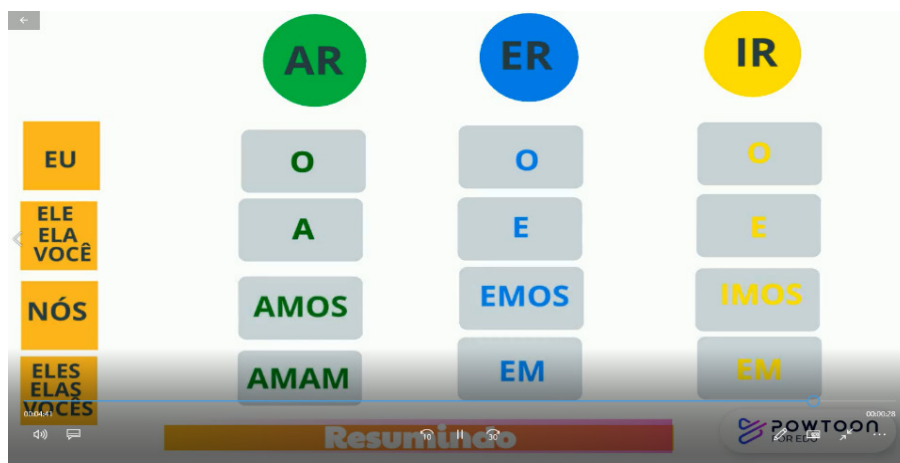
Após explorar os dados registrados, o professor pode propor a escrita de um breve texto, utilizando os verbos citados pelos alunos, como: *Todos os dias eu acordo às 7 horas, escovo os dentes, troco de roupa*. Em seguida, essas informações podem ser organizadas em uma tabela, como estratégia de *noticing*, com colunas para os períodos da manhã, da tarde e da noite, e linhas com os dias da semana, para que os alunos possam preencher e comparar as informações.

Observa-se também, na Figura 3, a estratégia de uso da língua materna, neste caso, a Libras, que visa auxiliar a compreensão do conteúdo pelo aluno, além de possibilitar contraste entre a língua em aprendizado e a língua materna do aluno, levando a reflexões sobre itens gramaticais que se assemelham ou se diferenciam.

A Figura 4 ilustra um resumo dos padrões de conjugação dos verbos regulares, após terem sido exploradas as regularidades de cada um dos três grupos de conjugações verbais: verbos terminados em “ar”, “er” e “ir”. O objetivo é que o aluno perceba que, para cada uma

das conjugações, há um paradigma (desinência), que se mantém nos demais verbos, e que, para a conjugação de outros verbos regulares, basta alterar o radical e seguir o modelo da conjugação a que eles pertencem.

Figura 4: *Print* da tela de uma animação em que é apresentado o resumo dos padrões dos verbos regulares no presente do indicativo, nas três conjugações.



Fonte: produção própria.

As cores utilizadas em cada terminação verbal são mantidas durante toda animação, para melhor visualização desse *input*, uma estratégia que permite aumentar a saliência da estrutura-alvo, para que ela possa ser mais facilmente notada. Além das cores, os recursos: negrito, sublinhado e alteração de fontes podem ser utilizados.

Nesta seção, apresentamos o exemplo de uma animação elaborada para trabalhar os verbos no presente do indicativo da LP. Com o auxílio de ferramentas digitais, propusemos atividades a serem realizadas pelo professor, em diferentes contextos, conforme a necessidade do aluno. Para tanto, destacamos a importância de se conhecer o aluno em suas necessidades, identificando nos textos o que, de fato, o aluno precisa aprender. As práticas poderão, em alguma medida, ser adaptadas conforme necessário. O fundamental é trabalhar a consciência morfológica do aluno surdo, para contribuir com a construção do conhecimento sobre a ortografia da língua portuguesa, o que favorecerá a comunicação escrita.

4. Considerações finais

Enfatizamos a importância de práticas de ensino sistemáticas e direcionadas, de modo que o aluno perceba padrões que podem ser aplicados a outros itens lexicais, com o intuito de auxiliá-lo no aprendizado de verbos da língua portuguesa. O uso de atividades com foco na generalização do morfema pode contribuir para ampliar a consciência morfológica

do aprendiz surdo, auxiliando também para o aprendizado da segunda língua e, mais especificamente, da ortografia da língua portuguesa.

Apontamos que tais práticas devem ser planejadas, visando fornecer ferramentas para o aluno aprender a escrita, ao mesmo tempo que se abre espaço para que ele próprio participe da construção de seus meios de aprendizagem. Além disso, ressaltamos ainda a necessidade de contextualizar o uso dos itens lexicais e a importante relação que esses estabelecem com o texto. Concordamos com Silva (2019, p. 102), para quem a prática da palavra “precisa ser suplantada progressivamente por estágios no qual o aprendiz consiga extrair significado de agrupamentos de palavras relacionando-as à sua língua”.

Acreditamos que as atividades propostas nesta pesquisa serão mais ricas se inseridas em contextos comunicativos mais amplos, dando voz aos alunos e fazendo com que eles generalizem e utilizem os verbos nos textos produzidos. Esperamos que a disponibilização deste material, com sugestões de trabalho para o ensino de verbos da LP, possa apoiar o professor em sala de aula, assim como inspirar a criação de novas propostas de ensino de L2 para surdos.

Referências

ALMEIDA, D. L.; SANTOS, G.; LACERDA, C. B. F. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Revista Reflexão e Ação**, v. 23, n. 3, p. 30-57, 2015.

APEL, K.; DIEHM, E. APEL, L. Using Multiple Measures of Morphological Awareness to Assess its Relation to Reading. **Top Lang Disorders**, v. 33, n. 1, p. 42–56, 2013.

BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União** de 23 de dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 14 mar. 2021.

CARLISLE, J. Effects of Instruction in Morphological Awareness on Literacy Achievement: An Integrative Review. **Reading Research Quarterly**, v. 45, n. 4, p. 464–487, 2010.

CLEEREMANS, A. **Neural network modeling and connectionism. Mechanisms of implicit learning**: Connectionist models of sequence processing. The MIT Press, 1993.

GESUELI, Z.; MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Educação Temática Digital**, v.7, n. 2, p. 110–122, 2006.

GOMBERT, J. Atividades metalinguística e aquisição da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.), **Metalinguagem e Aquisição da escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GUIMARÃES, S.; PERUZZI, M.; MOTA, E. Qual a contribuição da consciência morfológica das crianças na precisão de leitura de palavras e compreensão de texto no português? **Estudos de Psicologia**, v. 21, n. 3, p. 239-248, 2016.

HARISSON, K. M. P. Língua brasileira de sinais (Libras): apresentando a língua e suas características. In: GÓES, A. M. *et al.* **Língua brasileira de sinais – Libras uma introdução**. Coleção UAB–UFSCar, 2011.

HOFFMEISTER, R. J.; CALDWELL-HARRIS, C. Acquiring English as a Second Language Via Print: The task for deaf children. **Cognition**, 132, p. 229–242, 2014.

KOPPENHAVER, D. A.; WOLLAK, B. A. Morphemic decoding instruction for students who are deaf or hard of hearing. **American Reading Forum Annual Yearbook**, v. 34, 2014.

MAYBERRY, R. I. When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. **Applied Psycholinguistics**, v. 28, n. 3, 2007.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, A. B. M. B. Hipóteses de letramento visual na construção da leitura e da escrita de estudantes surdos. **Revista Polyphonia**, v. 28, n. 1, 2017.

NIELSEN, D. C. LUETK, B. STRYKER, D. S. The Importance of Morphemic Awareness to Reading Achievement and the Potential of Signing Morphemes to Supporting Reading Development. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, n. 16, v. 3, 2011.

NUNES, T.; BRYANT, P. Tradução: NICKEL, V. **Leitura e ortografia: além dos primeiros passos**. Porto Alegre: Penso, 2014.

NUNES, T., BURMAN, D., EVANS, D., BELL, D. Writing a language that you can't hear. In: BRUNSWICK, N; MCDOUGALL, S; DAVIES, P. de M. (Eds.), **Reading and dyslexia in different orthographies**. Psychology Press, 2010, p. 109–126.

OLIVEIRA, L. A. B. Um olhar psicopedagógico na inclusão de um aluno surdo. **HOLOS**, ano 34, v. 07, 2018.

PEREIRA, M. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, n. 2, p. 143-157, 2014.

PLAUT, D. C. Abordagens conexionistas à leitura. In: SNOWLING, M.; HULME, C. (Orgs.) **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2015.

POLLO, T. C.; TREIMAN, R.; KESSLER, B. Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. **Estudos de Psicologia I**, n. 32, v. 3, p. 449-459, 2015.

QUADROS, R. M. Aquisição de L1 E L2: O contexto da pessoa surda. **Anais do Seminário desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre, 1997.

QUADROS, R. M. A gramática da língua de sinais brasileira: os diferentes tipos de verbos e suas repercussões na sintaxe. **Revista da ANPOLL**. São Paulo. v. 1. n.16, 2004.

- ROSADO, L. A.; TAVEIRA, C. C. Proposta de uma gramática visual para descrição e análise composicional de vídeos digitais em línguas de sinais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 3, p. 355-372, 2019.
- SANDALO, M. F. S. Morfologia. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 181-206.
- SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- SILVA, M. Aquisição da língua escrita como segunda língua por crianças surdas: Um olhar sob a perspectiva da psicolinguística. In: MIRANDA, D. G.; FREITAS, L. (Orgs.) **Educação de Surdos: Possibilidades e Desafios**. Mazza Edições, 2019.
- SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- SCRIVENER, J. **Learning Teaching**. Oxford: MacMillan, 2011.
- SCRIVENER, J. **Teaching Grammar**. Oxford: Basic, 2003.
- TREIMAN, R., KESSLER, B. **How Children Learn to Write Words**. Oxford: OUP, 2014.
- TREIMAN, R., KESSLER, B., BOLAND, K., CLOCKSIN, H., CHEN, Z. Statistical learning and spelling: Older prephonological spellers produce more wordlike spellings than younger prephonological spellers. **Child Development**, v. 89, 2018.=
- TRUSSELL, J. W.; EASTERBROOKS, S. R. Morphological Knowledge and Students Who Are Deaf or Hard-of-Hearing: A Review of the Literature. **Communication Disorders Quarterly**, v. 38, n. 2, p. 67-77, 2010.

SINTAXE E SEMÂNTICA

Rozana Reigota Naves¹

Tive a honra de debater os trabalhos de pesquisa (mestrados e doutorados em andamento) apresentados na sessão temática *Sintaxe e Semântica* do XI Seminário de Teses e Dissertações (SETED), organizado e realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, em novembro de 2020. Em que pese o evento ter ocorrido por meio remoto, em razão da suspensão das atividades presenciais decorrente da pandemia de Covid-19, a troca de conhecimentos foi riquíssima e revelou o quanto é importante para a área dos estudos da gramática seguir aprofundando e ampliando o debate acerca da interface entre a Sintaxe e a Semântica. Especificamente na sessão desse evento, os trabalhos se concentraram no âmbito do sintagma verbal e, portanto, da estrutura argumental dos predicados, investigando predominantemente as propriedades sintáticas e semânticas que definem classes de predicados com comportamentos gramaticais próprios, tais como no caso das alternâncias de diátese verbal e da marcação diferencial de caso morfológico.

Quatro trabalhos compuseram a sessão *Sintaxe e Semântica* nesse evento. O primeiro, de autoria da mestranda Amanda Noronha Oliveira, orientado pela professora Márcia Cançado e intitulado *Os verbos bitransitivos de causação de posse e de causação de movimento no português brasileiro*, tem como objetivo investigar se os verbos referidos no título constituem (ou não) uma classe gramaticalmente relevante, estabelecendo um diálogo com as propostas de Levin e Rappaport Hovav (2011) e de Beavers (2011), que se baseia em trabalhos anteriores das autoras. Os outros três trabalhos estão sendo orientados pelo professor Fábio Duarte: a doutoranda Ana Claudia Menezes Araújo desenvolve a pesquisa intitulada *Propriedades sintático-semânticas das raízes verbais na língua Tenetehára*, em que pretende analisar que propriedades das raízes verbais do Tenetehára determinam se

¹ Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. Professora da Universidade de Brasília.
E-mail: rnaves@unb.br.

os verbos passam ou não pela alternância causativa/anticausativa, para o que toma como referência a tipologia de raízes verbais de Schäfer (2008) e a proposta teórica de Alexiadou *et al.* (2006a); a mestranda Véronique Douzaka Pahimi segue a mesma linha teórica e tipológica, com a pesquisa *As propriedades das raízes verbais em Mundang (família Níger-Congo)*; o doutorando João Henrique Santos de Souza, com o trabalho *O sintagma verbal em Pykobjê*, busca descrever as diferentes formas de ocorrência do sintagma verbal nessa língua indígena brasileira e suas respectivas marcações de caso morfológico.

Desta publicação, constam os dois últimos trabalhos, sobre os quais apresentaremos mais comentários. Trata-se de duas pesquisas cuja contribuição ultrapassa o fazer científico *stricto sensu*, pois, além de desenvolverem análises e propostas relevantes para o conhecimento sobre a sintaxe e a semântica dos predicados verbais nas línguas naturais, apresentam um levantamento de dados e um registro empírico de sentenças de duas línguas pouco documentadas – a língua africana Mundang e a língua indígena Pykobjê –, a partir de uma metodologia de elicitación controlada pelos pesquisadores. Assim, o primeiro aspecto a ser ressaltado é o da contribuição dos dois trabalhos para a documentação e a revitalização dessas línguas.

No caso do Mundang, Véronique Douzaka Pahimi registra que se trata de uma língua do grupo linguístico Adamawa-Ubangui (família Níger-Congo), falada por cerca de 235.700 pessoas no norte de Camarões, no sudeste do Chade e no nordeste da Nigéria, e que, até esse momento, conta como única gramática de referência (ELDERS, 2000). A autora tem por objetivo investigar se os dados do Mundang confirmam a hipótese de Schäfer (2008), com base em Alexiadou *et al.* (2006a) sobre a classificação das raízes verbais, segundo a qual essas raízes apresentam propriedades que determinam se um verbo passa ou não pela alternância causativa. A análise preliminar apresentada revela que, em Mundang: (i) verbos de causa externa e de causa inespecífica formam sentenças transitivas e incoativas; (ii) verbos de causa interna não causativizam diretamente; (iii) verbos de causa externa não formam anticausativas.

Quanto ao Pykobjê, uma língua indígena brasileira pertencente à família linguística Jê, tronco Macro-Jê, falada pelo povo Gavião do Maranhão ou Pykobjê, habitante da Terra Indígena Governador, localizada no município de Amarante do Maranhão (MA), com uma população de aproximadamente 1.200 habitantes, João Henrique Santos de Souza identifica que há essencialmente dois tipos de predicados verbais (transitivos e intransitivos) na língua, os quais resultam em diferentes marcações de caso morfológico no sujeito. O autor se baseia em sua proposta anterior (SANTOS, 2018), que, ao investigar a marcação diferencial do sujeito (BUTT, 2006, etc.) identificou três alinhamentos sintáticos em orações independentes

nas línguas Timbira: nominativo-acusativo, ergativo-absolutivo e dativo-acusativo. Na sua aproximação inicial dos dados, o autor propõe que, em Pykobjê, a marca de acusativo é $\{\emptyset\}$, identificada pela forma do pronome preso, e que o argumento externo de verbos transitivos recebe nominativo ou dativo, a depender da semântica do sintagma verbal.

Como se pode depreender dessa breve apresentação, a sessão Sintaxe e Semântica do XI SETED foi extremamente rica no que se refere ao arcabouço teórico e aos dados empíricos discutidos. Considero que se trata de um evento com um potencial incomensurável de fazer avançar as pesquisas em andamento e de formar pesquisadores capazes de divulgar e defender com propriedades os trabalhos que desenvolvem. É esse resultado o que o leitor deverá encontrar na leitura dos dois artigos que representam a sessão nesta publicação.

Referências

- ALEXIADOU, A., ANAGNOSTOPOULOU, E.; SCHÄFER, F. The properties of anticausatives crosslinguistically. In: FRASCARELLI, M. (ed). **Phases of interpretation**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006a.
- BEAVERS, J. An aspectual analysis of ditransitive verbs of caused possession in English. **Journal of Semantics**, Oxford, v. 28, n. 1, p. 1-54, fev. 2011.
- BUTT, M. The Dative-Ergative Connection. In: BONAMI O.; CABREDO HOFHERR, P. (eds.). **Empirical Issues in Formal Syntax and Semantics 6**, p. 69-92, 2006.
- ELDERS, S. **Grammaire Mundang**. Research School of Asian, African, and Amerindian Studies, Universiteit Leiden, 2000.
- LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. **Conceptual Categories and Linguistic Categories VI: A Crosslinguistic Verb-sensitive Approach to Dative Verbs**. Summer classes at the University of Colorado Boulder. 2011.
- SANTOS, J. H. **Marcação diferencial do sujeito em línguas do grupo Timbira**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- SCHÄFER, F. **The syntax of (Anti-)Causatives**. External arguments in change-of state contexts. Amsterdam: John Benjamins B.V., 2008.

PROPRIEDADES DAS RAÍZES VERBAIS EM MUNDANG (FAMÍLIA NÍGER-CONGO)

Véronique Douzaka Pahimi¹

Resumo

Este projeto tem por objetivo contribuir para um conhecimento mais apurado de uma das línguas do grupo linguístico Adamawa-Ubangui, uma língua pouco estudada e pouco documentada. Ele se justifica pois pode constituir uma contribuição para a descrição do mundang, que conta com uma única gramática de referência, a de Elders (2000). Em relação aos objetivos específicos, queremos investigar se os dados do mundang confirmam a hipótese de classificação das raízes verbais, tal como é proposta por Schäfer (2008). Ele assume a proposta teórica segundo a qual as raízes verbais podem apresentar entradas lexicais que podem informar se um determinado verbo passa ou não pela alternância causativa. Especificamente, almejamos identificar o seguinte: (i) se somente as raízes de causa inespecífica sofrem alternância causativa; (ii) se os verbos agentivos só aceitam um agente com controle na posição de sujeito; (iii) se as raízes de verbos de causa interna no mundang não formam causativas diretas, mas apenas incoativos; e (iv) se verbos de causa externa aceitam agentes e causadores como sujeitos e se alternam ou não. Tendo em vista que não existe um banco de dados disponível sobre o mundang, a coleta de dados foi feita a distância por meio de elicitación dos dados, propondo uma série de frases em contextos diferentes. À luz dos dados coletados até o momento, foi mostrado que, no mundang, verbos de causa inespecífica são os únicos verbos de mudança de estado que alternam, conforme previsto pelo Schafer (2008). Foi observado também na língua que o argumento externo das raízes agentivas é preenchido para Voice [+AG] e Voice [-AG].

Palavras-chave: Raízes verbais. Alternância causativa. Mundang. Adamawa-Ubangui.

Résumé

Ce projet vise à contribuer à une connaissance plus accentuée de l'une des langues du groupe linguistique Adamawa-Ubangui. Langue peu étudiée et peu documentée. Elle se justifie car elle peut constituer une contribution pour la description du mundang qui compte comme seule grammaire de référence, celle des Elders (2000). Pour ce qui est des objectifs spécifiques, nous voulons savoir si les données de mundang confirment l'hypothèse de classification des racines verbales, comme proposé par Schäfer (2008). Il défend la théorie selon laquelle les racines verbales peuvent présenter des entrées lexicales qui peuvent informer si un verbe donné passe ou non par l'alternance causative. Plus précisément, nous cherchons à identifier les éléments suivants : (i) si seules les racines de cause non spécifiques souffrent d'une alternance causative ; (ii) si les verbes agentifs n'acceptent qu'un agent ayant le contrôle comme sujet ; (iii) si les racines des verbes de cause interne du mundang ne forment pas des causatifs directs, mais seulement des inchoatifs ; et (iv) si les verbes de cause externe acceptent les agents et les causes comme sujets et alternent ou pas. Sachant qu'aucune base de données n'est disponible sur le mundang, la collecte de données se fait à distance, proposant des séries de phrases dans différents contextes. À la lumière des données collectées jusqu'à présent, il a été montré qu'en

¹ Mestranda (CAPES). E-mail: veronique.douzaka@gmail.com. Orientador: Fábio Bonfim Duarte.

mundang, les verbes de cause non spécifique sont les seuls verbes de changement d'état qui alternent comme prévu par Schafer (2008). On a également observé dans la langue que l'argument externe des racines agentives est rempli par Voice [+AG] et Voice [-AG].

Mots-clés: Racines verbales. Alternance causative. Mundang. Adamawa-Ubangui

1. Introdução

No continente africano, observa-se que o grupo mais bem estudado da família Níger-Congo é a família linguística Bantu. Não podemos dizer o mesmo em relação ao grupo Adamawa-Ubangi, que é ainda pouco conhecido, pois há muito poucas gramáticas de línguas associadas a esse ramo linguístico. Nesse contexto, o principal objetivo deste trabalho é apresentar uma descrição de aspectos da gramática do mundang. Especificamente, buscamos descrever as raízes verbais conforme o Schafer (2008) e seu comportamento morfossintático, sendo o mundang uma língua que conta com apenas uma gramática de referência, a *Grammaire Mundang*, elaborada por Stefan Elders (2000), e que apresenta um panorama geral sobre o funcionamento gramatical dessa língua. Já em relação aos objetivos específicos, temos por objetivo investigar se os dados relativos ao mundang confirmam a hipótese de classificação das raízes verbais, tal como é proposta por Schafer (2008). Esse projeto se justifica, porque pode fornecer um conhecimento mais apurado sobre aspectos da gramática mundang.

Além do mais, descrever aspectos sintático-semânticos do mundang se faz urgente, tendo em conta que essa língua sofre com o contato de duas línguas majoritárias, o francês e o inglês, fato que por si só já justifica a realização desta pesquisa. Atende ainda ao chamado por parte da Academia Camaronesa, que busca revalorizar as línguas nativas, de modo a estabelecer uma política linguística adequada que sirva para revitalizar as línguas nativas faladas em Camarões.

Schäfer (2008) assume a proposta teórica segundo a qual as raízes verbais apresentam entradas lexicais que podem informar se um determinado verbo passa ou não pela alternância causativa. Mais especificamente, almejamos identificar o seguinte: (i) se somente as raízes de causa inespecífica sofrem alternância causativa; (ii) se os verbos agentivos só aceitam um agente com controle na posição de sujeito; (iii) se as raízes de verbos de causa interna no mundang não formam causativas diretas, mas apenas incoativos; e (iv) se verbos de causa externa aceitam agentes e causadores como sujeitos e se alternam ou não.

Tendo em vista que não existe um banco de dados disponível sobre o mundang, a coleta de dados foi feita a distância por meio de elicitación dos dados junto com três falantes da língua, propondo uma série de frases em contextos diferentes. Uma vantagem muito considerável para a realização desse projeto é o fato de a própria autora ser camaronesa,

falante da língua e originária da aldeia. Esse fato facilita a coleta dos dados e os testes de gramaticalidade.

O artigo se organiza em quatro seções: primeiramente, dá-se um panorama da língua mundang; posteriormente, trata-se do aporte teórico; então, apresenta-se a tipologia das raízes verbais no mundang; e, por último, apontam-se as considerações finais.

2. Mundang: povo e língua

O mundang é falado na parte norte de Camarões, no sudeste do Chade na sua maioria, e em pouca quantidade no nordeste da Nigéria. O mundang, termo que representa tanto o nome da língua quanto o do povo, tem cerca de 235.700 falantes, contabilizados nos dois primeiros países, assim distribuídos: 191.000 falantes no Chade (2006) e 44.700 falantes em Camarões (1982). Essa língua faz parte da família Niger-Congo, do grupo Adamawa-Ubangi e do subgrupo Mbum, que corresponde a Adamawa 6 na classificação do Greenberg. Segundo ele, esse grupo faz parte das línguas menos estudadas no continente africano, além de sofrer ameaças de extinção. Boyd (1989, p. 185 *apud* ELDERS, 2000, p. 9) divide o subgrupo Mbum em três partes conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: divisão do subgrupo Mbum.

A. Northern:	1.	a.	Tupuri
		b.	Mundang, Kpam/Mono
		c.	Mangbai ~ Mambai
	2.		Dama, Galke (Ndái), Pormi, Kali
B. Central:	1.		Koh, Sakpu
	2.		Karang, Pana, Njak Mbai, Ngumi, Kārē
C. South:			Mbum, Man, Mbere, Kpere ~ Kepere

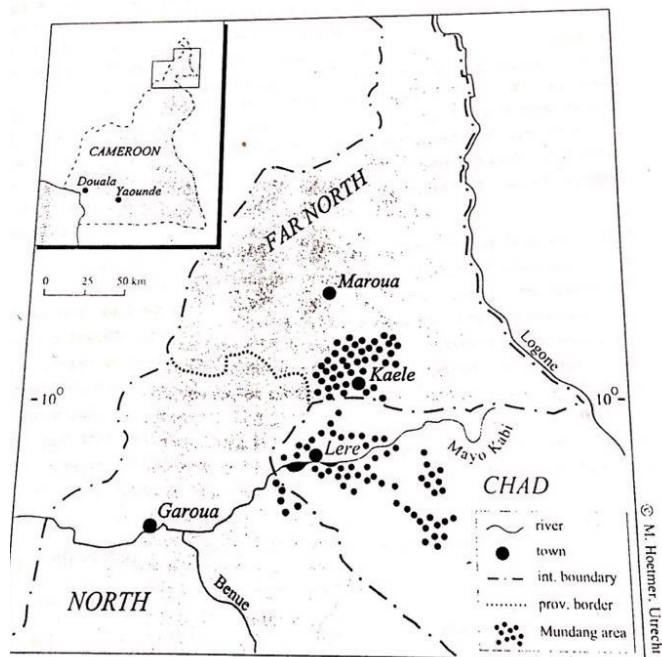
Fonte: Elders (2000, p. 9).

Como já foi mencionado acima, o mundang é falado na República dos Camarões e no Chade. A maioria dos falantes da língua se encontra na prefeitura de Mayo Kebbi no Chade, enquanto, em Camarões, o mundang é falado no departamento de Mayo Kani, na parte norte do país. A língua mundang é dividida em duas variantes: o mundang do norte e o mundang do sul. O último é falado nas regiões mais distante de Mayo Kebbi, também chamado de regiões mais altas, ao redor de Kaele.² Já o mundang do norte é falado na região mais baixa, perto de Mayo Kebbi, no Chade. Entretanto, essa divisão não é rígida, pois o mundang falado em Torrock, localidade situada no Chade, apresenta semelhanças com aquele falado

² Cidade principal do departamento de Mayo kani.

em Camarões. Também é o caso do dialeto mundang falado em Lere, presente na fronteira Camarões-Chade, que é considerado como puro por razões históricas. A seguir, um mapa apresentando o mundang tanto em Camarões quanto no Chade:

Figura 1: Região Mundang nos Camarões e no Chade.



Fonte: Elders (2000, p. 3).

Existem certas diferenças no domínio fonológico, gramatical e lexical entre essas duas variantes dialetais que, segundo Elders (2000), precisam ser mais investigadas. Seguindo essa perspectiva de distinguir os dialetos do mundang, ele aponta quatro dialetos existentes nesta língua: o kiziere, o mbana, o yasing e o gelama. O fulani, sendo a língua franca da região norte dos Camarões, é muito usado pelo povo mundang. Isso se verifica pelo empréstimo de muitas palavras Fulani ao léxico mundang.

O uso dessa língua é limitado à esfera doméstica e às igrejas. Antigamente era uma das línguas do programa *Radio CRTV Extreme Nord*,³ hoje, porém, ela não é mais contabilizada dentro das línguas do programa. A maioria dos textos escritos em mundang pertence ao gênero bíblico e à literatura oral. Há uma tradução integral da bíblia em mundang e um dicionário exclusivamente em mundang. Enquanto registramos um grande número de traduções ou obras originais, notamos a falta de obras bilíngues mundang-francês.

³ Principal canal de televisão e rádio do país.

Como a maioria das outras línguas, o mundang sofre as consequências do domínio das línguas oficiais e o número de seus falantes vem diminuindo com o tempo. Segundo a UNESCO, várias línguas locais estão ameaçadas, o que se confirma pelo fato de o Sudão contabilizar 65 línguas em risco de extinção, enquanto Camarões tem 36, e a Nigéria e o Chade, 28.

Por essas e outras razões, ações de descrição e de análise da língua mundang se tornam urgentes. Esse trabalho poderá servir, portanto, de referência ou de base para futuros pesquisadores interessados em estudar a gramática dessa língua ou de outras do grupo Adamawa-Ubangui.

3. Aporte teórico

Nesta sessão, o objetivo é apresentar o quadro teórico no qual a análise se ancora. Para tal, dividimos a seção em duas subseções, a saber: a seção 3.1 define a noção de alternância causativa e a seção 3.2 apresenta as classes das raízes verbais conforme Schäfer (2008).

3.1 Noção de alternância causativa

Schäfer (2008), em seu capítulo 4 – *The causative alternation*, baseia-se na teoria de alternância causativa desenvolvida por Alexiadou *et al.* (2006a, b) para argumentar que os verbos que passam pela alternância causativa são verbos que apresentam tanto a versão transitiva quanto a versão não transitiva. Na mesma perspectiva de definir o fenômeno de alternância causativa, Levin e Rapaport Hovav (1995, p. 79) explicam que “The verbs that participate in this alternation show transitive and intransitive uses, such that the transitive use has roughly the meaning cause to V-intransitive”.⁴ Elas acrescentam que existe a mesma relação semântica entre as variantes transitivas e intransitivas, pois o sujeito da transitiva corresponde ao objeto da intransitiva, o que lhes confere o mesmo papel semântico. Elas continuam dizendo que, a alternância causativa pode ser usada como diagnóstico da inacusatividade, pois o verbo intransitivo é, na realidade, inacusativo. Tanto Schäfer (2008) quanto Levin e Rapaport Hovav (1995) apontam verbos de mudança de estado como aqueles que passam pela alternância causativa. A seguir, observa-se o verbo de mudança de estado quebrar e seus equivalentes em inglês e português:

⁴ Tradução própria: ‘Os verbos que participam dessa alternância mostram usos transitivos e intransitivos, de modo que o uso transitivo tem aproximadamente o significado causar para V-intransitivo.’

Português:

(1a) João quebrou o vaso.

(1b) O vaso quebrou.

Inglês:

(2a) John broke the vase.

João quebrar.PST o vaso

‘João quebrou o vaso.’

(2b) The vase broke.

o vaso quebrar.PST

‘O vaso quebrou.’

Francês:

(3a) Jean a cassé le verre.

Jean AUX.terPP. quebrar o vaso

‘Jean quebrou o vaso.’

(3b) le vase s’ est cassé.

O vaso REFL AUX.ser PP.quebrar

‘O vaso quebrou.’

Todavia, esses autores salientam que não são todos os verbos de mudança de estado que alternam. Um exemplo prático mostrado por Schäfer (2008) é o verbo “cut” (cortar) em inglês. Esse verbo apresenta todas as características para sofrer alternância causativa, porém, ele não forma anticausativa, conforme dado abaixo:

(4a) The baker cut the bread.

O padeiro cortar.PST o pão

‘O padeiro cortou o pão.’

(4b) *The bread cut.

O pão cortar.PST

‘O pão se cortou.’

(SCHÄFER, 2008, p. 122)

Esse fenômeno é explicado na literatura por meio dos conceitos de passivas e anticausativas: enquanto as passivas apresentam um argumento externo implícito, as anticausativas promovem a ausência dele. Essa presença *versus* ausência de argumento externo se explica pelo fenômeno de modificação e controle e pelo fenômeno de restrição verbal. Somente as passivas podem ser modificadas por um agente introduzido por “by-phrases” e por um advérbio agentivo e permitem o controle em orações de finalidade, conforme se pode observar respectivamente nos exemplos a seguir:

(5a) The boat was sunk by Bill.
 O barco ser.PST afundar por Bill
 ‘O barco foi afundado pelo Bill.’

(5b) *The boat sank by Bill.
 O barco afundar.PST por Bill
 ‘O barco afundou pelo Bill.’

(6a) The boat was sunk on purpose.
 O barco ser.PST afundar de proposito
 ‘O barco foi afundado de propósito.’

(6b) *The boat sank on purpose.
 O barco afundar.PST de proposito
 ‘O barco afundou de propósito.’

(7a) The boat was sunk to collect the insurance.
 O barco ser.PST afundar PREP recolher o seguro
 ‘O barco foi afundado para recolher o seguro.’

(7b) *The boat sank to collect the insurance.
 O barco afundar.PST PREP recolher o seguro
 ‘O barco afundou para recolher o seguro.’

(SCHÄFER, 2008, p. 116)

Além do mais, qualquer verbo transitivo pode ser passivizado, enquanto só um conjunto desses verbos aceita anticausativas. Um verbo como “quebrar” aceita tanto passiva como anticausativa; já “cortar” forma somente a passiva, e não a anticausativa.

Duas abordagens se puseram na tarefa de explicar a ausência do argumento externo implícito nas anticausativas. Elas argumentam que as causativas e anticausativas derivam mutuamente uma da outra, ou seja, uma variante da alternância constitui a base e a outra variante derivaria dela. A primeira abordagem é defendida pelos autores como Lakoff (1968, 1970), Dowty (1979), Williams (1981), Brousseau Ritter (1991), Pesetsky (1995). Eles defendem o processo segundo o qual a variante causativa derivaria da anticausativa e chamam esse processo de causativização. Esse fenômeno explicaria a ausência do argumento externo nas anticausativas, pois elas são monádicas. A causativa se formaria acrescentando o predicado “CAUSE” à decomposição semântica da anticausativa, conforme diagrama abaixo:

(8a) $\text{Break}_{\text{incho}}: \lambda x [\text{BECOME broken} (x)]$

(8b) $\text{Break}_{\text{caus}}: \lambda y \lambda x [(y) \text{ CAUSE} [\text{BECOME broken} (x)]]$

(SCHÄFER, 2008, p. 117)

A segunda abordagem postula a favor do processo chamado detransitivização. Para seus defensores (Levin; Rappaport Hovav (1995), Reinhart (2000, 2002), entre outros), as anticausativas são formadas a partir das transitivas; isso explicaria a ausência de argumento externo implícito em anticausativas.

Alexiadou *et al* (2006a, b) se posicionam contra essas duas abordagens. Para eles, não existe derivação direta da anticausativa para a causativa e vice-versa. Eles criticam a anticausativa como base da derivação argumentando que, embora as línguas aparentem ser semanticamente semelhantes quanto ao fenômeno de alternância causativa, várias línguas marcam morfologicamente a anticausativa e não a variante causativa. A detransitivização enfrenta o mesmo problema que a causativização, pois existem línguas que, ao invés de marcar a vertente causativa, marcam morfologicamente a anticausativa.

Para Alexiadou *et al.* (2006 a, b), tanto a variante causativa quanto a variante anticausativa derivam da mesma fonte, que é uma raiz de categoria neutra, conforme a decomposição a seguir:

(9) Decomposição abstrata de anticausativas
[CAUS [$\sqrt{\text{Root}}$ + DP_{theme}]]

- (10) Decomposição abstrata de anticausativas
[DP_{ext.arg} VOICE [CAUS [$\sqrt{\text{Root}}$ + DP_{theme}]]]

(SCHÄFER, 2008, p. 140)

Esses autores alegam que essas raízes verbais trazem informações que determinam se um verbo passa ou não passa pela alternância causativa. Nessa perspectiva, Schäfer (2008) classifica os verbos em diferentes classes, consoante suas semânticas enciclopédicas. A subseção a seguir apresenta os tipos de raízes verbais.

3.2 *As classes de raízes verbais*

Para Alexiadou *et al.* (2006 a, b), as classes de raízes possuem vestígios de entradas lexicais que trazem informações que determinam parcialmente se um verbo sofre alternância causativa ou não. Dessa maneira, Schäfer (2008) classifica as raízes verbais em quatro categorias, a saber: verbos agentivos, verbos de causa externa, verbos de causa interna e verbos de causa inespecífica.

3.2.1 *Verbos agentivos*

As raízes de causa agentiva tanto quanto as de causa externa descrevem eventos que ocorrem principalmente com uma força externa e precisam de uma sintaxe transitiva, isto é, não formam anticausativa. Elas licenciam a projeção do núcleo Voice. Os verbos agentivos restringem a posição de argumento externo no contexto de Voice [+AG] e têm controle sobre a ação. Esses verbos licenciam agentes e instrumentos em voz ativa na posição do especificador e em voz passiva como argumento implícito. Verbos do tipo de “cut” (cortar) e “murder” (assassinar) são essencialmente agentivos, conforme mostram os exemplos a seguir:

- (11a) The baker cut the bread (sujeito agente)
(11b) *The lightning cut the clothesline (sujeito causa)
(11c) *The bread cut (anticausativa)

(SCHÄFER, 2008, p. 141)

3.2.2 *Verbos de causa externa*

Os verbos de causa externa, diferentemente dos verbos agentivos, aceitam um Voice [-AG], além do Voice [+AG], e licenciam causadores na posição de sujeito. Verbos de causa

externa vêm representados pelo item lexical “destroy” (destruir), conforme mostram os exemplos a seguir:

- (12a) John destroyed the parcel (sujeito agente)
- (12b) The explosion destroyed the planet (sujeito causa)
- (12c) *The parcel destroyed (anticausativa)

(SCHÄFER, 2008, p. 142)

A seguir, apresentamos o terceiro tipo de raiz verbal: os verbos de causa interna.

3.2.3 Verbos de causa interna

As raízes de causa interna descrevem eventos de mudança de estado que não são diretamente causados por uma força externa, razão pela qual eles não causativizam, apesar de poderem ser causativizados por meio de construções causativas perifrásticas que expressam uma causação indireta ou por meio de um PP causador. A causa da mudança de estado é propriedade inerente do argumento que sofre a dita mudança, isto é, o tema. Isso se observa com o verbo “blossom” (florescer) nos exemplos abaixo:

- (13a) *The gardener blossomed the flower (sujeito agente)
- (13b) *The warm weather blossomed the flower (sujeito causa)
- (13c) The flower blossomed (anticausativa)
- (13d) The flowers wilted from the heat (causa indireta)

(SCHÄFER, 2008, p. 142-143)

A última classe das raízes verbais é a classe de verbos de causa inespecífica, conforme apresentado na subseção a seguir.

3.2.3 Verbos de causa inespecífica

Segundo Schafer (2008), as raízes de causa inespecífica são aquelas que não têm uma causa especificada, os eventos podem ocorrer com ou sem argumento externo e possibilitam a alternância entre estruturas transitivas e intransitivas. Na sua vertente transitiva, o argumento externo pode ter os papéis temáticos de agente ou de causa, enquanto a variante intransitiva não possui argumento externo implícito responsável por realizar o evento. Entra nessa lista o verbo “break” (quebrar), conforme mostram os exemplos a seguir:

- (14a) The vandals broke the window (sujeito agente)
 (14b) The storm broke the window (sujeito causa)
 (14c) The window broke (anticausativa)

(SCHÄFER, 2008, p. 142)

Após apresentar as principais assunções teóricas que guiaram a pesquisa empírica desenvolvida nesse artigo, interessa-nos agora apresentar, na próxima seção, os dados relevantes sobre as raízes verbais em mundang.

4. Tipologia das raízes verbais em mundang

Tendo em conta a proposta de Schäfer (2008), desenvolvemos aqui uma análise preliminar para a sintaxe das raízes verbais no mundang. Começaremos por meio da análise dos dados dos verbos agentivos.

4.1 Verbos agentivos

A primeira categoria verbal corresponde a verbos que permitem somente um agente [+AG] com traço de controle na posição de argumento externo. Esse tipo de verbo não tem uma contrapartida incoativa. Os exemplos (15) e (16) abaixo ilustram essa tipologia verbal.

- (15a) Wɛl waa pah ahe
 Criança empurrar amigo POSS
 ‘A criança empurrou seu amigo.’

- (15b) Wɛl waa pah ah waa waa
 Criança empurrar pai POSS propósito RED
 ‘A criança empurrou seu pai de propósito.’

- (15c) Wɛl waa pah ah waa waa e ka
 Criança empurrar pai POSS propósito RED PREP NEG
 ‘A criança empurrou seu pai sem querer.’

- (15d) ?Pah ah waa suu ahe
 pai POSS empurrar corpo POSS
 ‘Seu pai se jogou.’

(16a) Pazakboutique guŋ pain
 Comerciante cortar pão
 ‘O comerciante cortou o pão’

(16b) *Pain guŋ suu ahe
 Pão cortar corpo POSS
 ‘O pão se cortou’.

Para Schäfer (2008), os verbos agentivos não alternam, isto é, só se apresentam com uma estrutura transitiva. Além disso, ele postula que essas raízes verbais aceitam Voice [+AG] como argumento externo. Depois da análise dos dados no mundang, podemos confirmar que os verbos agentivos não apresentam contrapartida intransitiva. Isso é verificado pelo exemplo (16b), que assinala uma agramaticalidade. O exemplo (15d) é gramatical sendo anticausativo, porém vale salientar que o sentido do verbo muda de “empurrar” para “se jogar” que, em português, correspondem a dois lexemas diferentes. Quanto ao controle do argumento externo, o mundang mostra, com os exemplos (15a) a (15c), que o argumento externo pode ter controle ou não sobre a ação (15a). O que diferencia o agente com controle do agente sem controle é o advérbio “waa waa”⁵ (de propósito) na forma afirmativa (15b) e negativa (15c). O segundo tipo de raiz verbal a ser apresentado é de causa externa.

4.2 Verbos de causa externa

Os verbos de causa externa também requerem um argumento externo igual aos verbos agentivos, isto é, licenciam o núcleo Voice. Todavia, essas raízes podem combinar com um Voice [+AG] ou seja agentes e um Voice [-AG], isto é, causadores. São verbos que não sofrem alternância causativa de acordo com Schäfer (2008).

(17a) Dəb e hʊl goŋ
 Homem matar morte chefe
 ‘O homem matou o chefe.’

(17b) Goŋ e suu ahe
 chefe matar corpo POSS
 ‘O chefe se matou.’

⁵ O verbo “waa” (empurrar) é a apócope de “waani”, que no meio da sentença perde o fonema -ni. É importante salientar que sua semelhança com o advérbio waa “de propósito” é coincidência morfofonológica.

(18a) Jean ru wah
 Jean destruir campo
 ‘Jean destruiu o campo.’

(18b) ?Wah ru-ni
 Campo destruir.PRES
 ‘O campo destrói.’

Observamos também, pelos exemplos de (17a) a (17c), que “matar” sofre alternância causativa, igual a (18a) e (18b). Para Levin e Rappaport Hovav (1995), os verbos “destruir” e “matar” se diferenciam em outras línguas, como no francês, mas não ocorre o mesmo em inglês e em alemão. Os dados acima mostram que “destruir” e “matar” alternam em mundang, como se pode ver nos exemplos acima. Entretanto, existe uma dúvida em relação ao exemplo (18b). A interpretação dessa frase tem uma conotação passiva que seria “alguém está destruindo o campo”, o que leva a analisar o sujeito “wah” como passivo, e não ativo. Sendo assim, essa observação descarta a possibilidade de (18b) ser uma frase anticausativa. Podemos levantar como hipótese que os verbos de causa externa não formam anticausativas, com exceção do verbo “e”, que significa “matar” e que funciona como o francês “tuer”.

4.3 Verbos de causa interna

Verbos de causa interna são aqueles que não formam transitiva direta, ou seja, apresentam somente a vertente incoativa, pois a causa da mudança de estado é inerente ao único argumento do verbo, como se pode observar no exemplo a seguir:

(19a) Kuu fiŋ be
 Árvore florescer ASP
 ‘A árvore floresceu.’

(19b) Papa joŋ kuu mo fiŋ ko
 Pai fazer árvore 3.SG florescer DET
 ‘Papai fez a árvore florescer.’

À luz dos dados acima, podemos dizer que os verbos de causa interna, como previsto por Schafer, não transitivizam: eles formam somente anticausativas. O argumento externo é introduzido por meio da causativa analítica que se constrói a partir de ‘joŋ’ (fazer) mais o

verbo, para introduzir uma causativa indireta (19b). A última raiz verbal a ser analisada é a de verbos que sofrem alternância causativa, segundo Schäfer (200).

4.4 *Verbos de causa inespecífica*

Os verbos classificados sob o rótulo de causa inespecífica admitem a alternância causativa em mundang, de acordo com os exemplos seguintes:

(20a) Mama bəl zafaa
Mãe abrir porta
'A mãe abriu a porta.'

(20b) Zafaa bəl suu ahe
porta abrir corpo POSS
'A porta se abriu.'

(21a) Ciŋ ləp wəl be
Remédio curar criança asp
'O remédio curou a criança.'

(21b) Wəl ləp suu ah be
Criança curar corpo POSS asp
'A criança se curou.'

Observamos, a partir dos dados acima, que os verbos de causa inespecífica formam anticausativas, conforme previsto por Schäfer. Elders (2000) alega que a construção do reflexivo em mundang se dá a partir da junção de “suu” mais o possessivo. O possessivo deve corresponder ao sujeito e sua presença não é obrigatória, conforme segue:

(22) Swab suu
Deixar corpo
'Confiar-se.'

Além de conferir um sentido reflexivo, “suu” também pode ser interpretado literalmente como ‘corpo’.

5. Considerações finais

À luz da descrição dos dados acima, podemos confirmar a hipótese do Schafer (2008), segundo a qual as raízes verbais trazem informações que ajudam a determinar se um verbo passa pela alternância verbal ou não. Essa análise preliminar leva à conclusão de que verbos de causa inespecífica são os únicos que formam sentenças transitivas e incoativas. Os verbos causados externamente não formam anticausativas com exceção do verbo “e” (matar) que se comporta como “tuer” do francês. O argumento externo das raízes agentivas é preenchido por Voice [+AG] com traço de controle e sem controle. Por fim, observamos também que os verbos de causa interna não causativizam diretamente: eles acionam ‘jonj’ (fazer), que seleciona um argumento externo. Analisando-se os dados colhidos até agora, a hipótese que iremos assumir é a de que as raízes verbais em mundang se adequam à tipologia verbal apresentada por Schafer (2008).

Referências

- ALEXIADOU, A., ANAGNOSTOPOULOU, E.; SCHÄFER, F. The properties of anticausatives crosslinguistically. In: FRASCARELLI, M. (ed). **Phases of interpretation**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006a.
- ALEXIADOU, A.; ANAGNOSTOPOULOU, E.; SCHÄFER, F. The fine structure of (anti-) causatives. In: DAVIS, C. Deal, A. D.; ZABBAL, Y. (eds). **Proceedings of NELS 36**. Amherst MA: GLSA, 2006b.
- ALEXIADOU, A., ANAGNOSTOPOULOU, E., SCHÄFER, F. External Arguments in Transitivity Alternations. **A Layering Approach**. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- BRITANNICA. **Mundang-Tuburi-Mbum languages**. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Mundang-Tuburi-Mbum-languages>. Acesso em 25 setembro 2019
- CANCADO, M., AMARAL, L. **Introdução à Semântica Lexical**: Papéis temáticos, aspecto lexical e decomposição de predicados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- ELDERS, Stefan. **Grammaire mundang**. Research School of Asian, African, and Amerindian Studies, Universiteit Leiden, 2000.
- ETHNOLOGUE. **Mundang**. Disponível em: <https://www.ethnologue.com/language/mua/22>. Acesso em 25 julho 2019.
- HASPELMATH, M. More on the typology of inchoative/causative verb alternation. In: COMRIE, B.; POLINSKY, M. (orgs.) **Causatives and Transitivity**. Amsterdam: John Benjamins. 1993.

KRATZER, A. Severing the external argument from its verb. In Johan Rooryck and Laurie Zaring, eds. *Phrase structure and the lexicon*, p. 109-137. Dordrecht: Kluwer. 1996.

LECLERC, J. **Cameroun**. In: *L'aménagement linguistique dans le monde*. Disponível em: <https://www.axl.cefanelaval.ca/afrique/cameroun.htm>. Acesso em 25 setembro 2019.

LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. **Unaccusativity**: at the syntax – lexical semantics interface. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1995

PYLKKÄNEN, L. **Introducing Arguments**. Cambridge: The MIT Press, 2008.

QWERTY WIKI. **Mundang Language**. Disponível em: https://pt.qwerty.wiki/wiki/Mundang_language. Acesso em 25 julho 2019.

RAPPAPORT HOVAV, M.; DORON E.; SICHEL I. **Lexical Semantics, Syntax, and Even Structure**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

REINHART, T. **The theta system**: Syntactic realization of verbal concepts. OTS working papers: Utrecht University. 2000.

ROSALIE, M. **Étude comparée des systèmes linguistiques du français et du mundang**: implications didactiques et pédagogiques. Tese (Doutorado). Ngaoundéré: Université de Ngaoundéré.

SCHAFER, F. **The syntax of (Anti-)Causatives**. External arguments in change-of state contexts. Amsterdam: John Benjamins B.V., 2008.

THE LANGUAGE GULPER. **Adamawa-Ubangi Languages**. Disponível em: <http://www.languagesgulper.com/eng/Adamawa.html>. Acesso em 25 set. 2019.

WIKIPEDIA. **Moundang (langue)**. Disponível em: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Moundang_\(langue\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Moundang_(langue)). Acesso em 25 agosto 2019.

O SINTAGMA VERBAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O SISTEMA DE CASO EM PYKOBJÊ

João Henrique Santos¹

Resumo

Neste artigo, tenho o objetivo de descrever as ocorrências do sintagma verbal na língua Pykobjê. Mostro que há essencialmente dois tipos de predicados verbais na língua, os quais resultam em diferentes marcações de Caso no sujeito. Mostro ainda que o verbo primeiramente seleciona seu argumento interno, formando o sintagma verbal (SV), atribuindo-lhe caso acusativo, após o qual são feitas novas seleções na computação sintática, além de investigar as razões para diferentes marcações de caso nos argumentos nucleares. A análise é baseada na descrição tipológica de Dixon (1994), contando como contribuição a comparação com outras línguas (SANTOS, 2018; CASTRO ALVES, 2018), enquanto a proposta teórica é baseada na teoria desenvolvida por Woolford (2006). Entre os resultados alcançados, mostro que a língua apresenta quatro marcações de caso em seus argumentos nucleares, a saber: { \emptyset } para caso nominativo (pronome livre), {te} para caso ergativo, {mỹ} para caso dativo e { \emptyset } para caso acusativo (pronome preso). Finalmente, o complexo sistema de Caso faz com que a língua opere com três alinhamentos sintáticos, os quais são regidos por parâmetros sintático-semânticos.

Palavras-chave: Sintagma verbal. Sistema de Caso. Ergatividade. Pykobjê.

Abstract

In this article, I aim to describe the occurrences of the verbal phrase in the Pykobjê language. I show that there are essentially two types of verbal predicates in the language, which result in different case markings in the subject. I also show that the verb initially selects its internal argument, forming the SV, assigning it an accusative case, after which new selections are made in the syntactic computation; beside that, I investigate the reasons for different case markings in the nuclear arguments. The analysis is based on the typological description by Dixon (1994), counting as contribution the comparison with other languages (SANTOS, 2018; CASTRO ALVES, 2018), while the theoretical proposal is based on the theory developed by Woolford (2006). Among the results achieved, I show that the language has four case marks in its nuclear arguments, namely: { \emptyset } for nominative case (free pronoun), {te} for ergative case, {mỹ} for dative case, and { \emptyset } for accusative case (bound pronoun). Finally, the complex Case system causes the language to operate with three syntactic alignments, which are governed by syntactic-semantic parameters.

Keywords: Verb phrase. Case system. Ergativity. Pykobjê.

¹ Doutorando (CNPq). E-mail: hnrqssz@gmail.com. Orientador: Fábio Bonfim Duarte.

1. Introdução

Neste trabalho, tenho por objetivo descrever as ocorrências do sintagma verbal (doravante, SV) na língua Pykobjê, a qual é uma língua indígena brasileira pertencente à família linguística Jê, tronco Macro-Jê (RODRIGUES, 1999). Pretendo mostrar que há essencialmente dois tipos de predicados verbais (transitivos e intransitivos, ambos podendo ser simples ou estendidos) na língua, os quais resultam em diferentes marcações de Caso no sujeito. Busco mostrar ainda que o predicado verbal primeiramente seleciona seu argumento interno, formando o SV, após o que são feitas novas seleções, como o argumento externo, na computação sintática, além de investigar as razões para diferentes marcações de caso nos argumentos nucleares.

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, foram coletados dados linguísticos do Pykobjê, os quais foram obtidos em coleta própria de trabalho de campo piloto realizado em agosto de 2019. Foram colhidos a partir de narrativas orais transcritas, dados de introspecção e questionários morfossintáticos previamente preparados.

Minha hipótese central é a de que o verbo, para ser saturado, deve primeiro selecionar um argumento interno, ao qual atribui o caso acusativo. Se se tratar de verbo intransitivo estativo ou ativo no aspecto perfectivo, então sua saturação está completa. Se se tratar de verbo transitivo, então aquele é apenas o primeiro passo da saturação; o segundo passo é a seleção do argumento externo (KOOPMAN; SPORTICHE, 1991)². Nas situações em que o verbo não atribui caso acusativo ao argumento interno, este argumento recebe outro caso. Isso ocorre com sujeitos intransitivos nominativos ou dativos, como mostrarei ao longo deste trabalho.

Além desta introdução, este artigo possui está organizado em quatro seções. Na primeira seção, apresento dados sobre a língua Pykobjê e o povo Gavião do Maranhão. Na segunda seção, descrevo a morfossintaxe verbal dessa língua, com enfoque especial no SV, sob uma perspectiva tipológica. Na terceira seção, desenvolvo a hipótese teórica como tentativa de explicar a marcação de caso nos argumentos nucleares em Pykobjê. Finalizo o artigo na quarta seção.

² Esta hipótese prevê que o argumento que ocupa a posição de sujeito é gerado na estrutura argumental em uma posição externa ao VP.

2. Língua e povo

A língua Pykobjê é falada pelo povo conhecido na literatura antropológica como Gavião do Maranhão ou Pykobjê, habitante da Terra Indígena Governador, localizada no município de Amarante do Maranhão. Esse povo e sua língua fazem parte do grupo Timbira da família linguística Jê, a qual, por sua vez, se insere no tronco Macro-Jê (RODRIGUES, 1999). Nesta seção, descrevo brevemente o povo Gavião e situo a língua Pykobjê dentro do grupo Timbira, família Jê e tronco Macro-Jê.

2.1 O povo Gavião

O povo conhecido na literatura técnica como Gavião do Maranhão é um povo indígena brasileiro que habita a Terra Indígena Governador, localizada no município de Amarante do Maranhão, região sudoeste do estado do Maranhão, próxima ao município de Imperatriz. Sua autodenominação em sua língua é *pyhcop catii ji* em um nível restrito, ou seja, sua inserção dentro do grupo Timbira, e *me hêeh* em um nível amplo, referente à sua inserção dentro da família Jê. Isso significa dizer que outras etnias do grupo também se autodenominam *me hêeh*, mas mantêm sua identificação restrita dentre os Timbira. Além dos Gavião do Maranhão, outras etnias incluem os Canela-Apãnjekrá, os Canela-Mêmörtümre os Krahô, os Kreniê, os Krepumkateyê e os Krîkatí e os Parkatejê.

Hoje, os Gavião contam uma população de 1.200 indivíduos (notas de campo), habitando catorze aldeias, cuja história de fundação segue o esquema a seguir:

- A maior aldeia e mais antiga é a Governador, que dá nome ao território, e deu origem às aldeias Riachinho, Rubiácea e Passagem Grande;
- A aldeia Riachinho deu origem às aldeias Monte Alegre, Aldeia Nova e Roncu Catii Ji;
- A aldeia Rubiácea deu origem às aldeias Canto Bom, Bom Jesus, Água Viva, Aldeia Raposa e Nova Marajá;
- Finalmente, a aldeia Água Viva deu origem às aldeias Doze Irmãos e Bom Jardim.

Pelo que foi notado no trabalho de campo piloto, todas as crianças aprendem a língua Pykobjê como língua materna, bem como um número significativo aprende o português, principalmente por terem pai ou mãe não-indígena. Sobre a língua, falo mais na próxima subseção.

2.2 A língua Pykobjê

A língua Pykobjê faz parte do grupo Timbira, ou seja, são as línguas e dialetos falados pelos povos que estão inseridos naquele grupo. Alguns povos do grupo não possuem mais

falantes nativos de suas línguas, tais como os Krenyê e os Krepumkateyê, enquanto os outros povos são falantes das línguas Parkatejê e Kyikatejê, Krĩkatí e Pykobjê, e Krahô e Canela. Essas duplas de línguas estão agrupadas de acordo com seus dialetos mais próximos, como encontrado em Nikulin; Salanova (2019).

O grupo **Timbira**, juntamente com as línguas **Apinajé**, **Mêbêngôkre** (também conhecida como Kayapó), **Kisêdjê** (também conhecida como Suyá), **Tapayuna** e **Panará**, faz parte do ramo Norte da família Jê. Além desse ramo, a família Jê é dividida nos ramos Nordeste, Central e Sul (RODRIGUES, 1999). O esquema a seguir lista as outras línguas dessa família:

- Faz parte do ramo Nordeste a língua Jaikó (extinta);
- Fazem parte do ramo Central as línguas Akroá (extinta), Xakriabá, Xavante e Xerente;
- Fazem parte do ramo Sul as línguas Ingain (extinta), Kaingáng e Laklãnô (também conhecida como Xoklêng).

A família Jê pertence ao tronco Macro-Jê, o qual consiste em um total de doze famílias linguísticas. De acordo com Rodrigues (1999, p. 165), o nome Macro-Jê foi primeiro atestado por Mason, em 1950, para um conjunto de línguas faladas no Brasil, por acreditarem estar relacionadas à família Jê. Ainda segundo o autor, a classificação é ainda uma hipótese, embora se mostre bastante aceita até a atualidade. De acordo com a classificação de Rodrigues (1999), além da família Jê, as outras famílias linguísticas incluídas no tronco Macro-Jê são Kamakã, Maxakali, Krenak, Puri, Kariri, Yatê, Karajá, Ofayé, Bororo, Guató, Rikbaktsá.

Após este breve panorama sobre a língua Pykobjê e o povo Gavião, apresento na próxima seção os dados linguísticos que servirão de base para minha análise neste trabalho.

3. Apresentação dos dados

Nesta seção, apresento os dados linguísticos que serão analisados nesta investigação. Para entender melhor alguns aspectos gramaticais da língua Pykobjê, é importante conhecer seu sistema pronominal, pois ele indica a marcação de caso morfológico e posição argumental. Assim, na primeira subseção, apresento o sistema pronominal da língua; na segunda subseção, apresento os exemplos com verbos intransitivos; e na terceira subseção, apresento os exemplos com verbos transitivos.

3.1 O sistema pronominal

O Pykobjê, assim como outras variedades Timbira, apresenta três conjuntos de marcadores de pessoa, a saber: pronomes presos, pronomes livres e pronomes enfáticos. Neste trabalho, são apresentados exemplos utilizando pronomes presos e livres de primeira, segunda e terceira pessoas do singular. Os pronomes presos são assim chamados porque ocorrem sempre clíticos a algum item lexical e ocorrem nos seguintes contextos:

- único argumento de verbos estativos e de verbos ativos no aspecto perfectivo;
- argumento interno de verbos transitivos;
- complemento de posposição;
- marcador de posse em nomes inalienáveis.

Os pronomes livres, por sua vez, são assim chamados por não se ligarem a nenhum item e apresentarem uso independente. Ocorrem nos seguintes contextos:

- sujeitos de verbos ativos no aspecto imperfectivo;
- sujeitos de verbos transitivos no aspecto imperfectivo.

O quadro a seguir resume as formas morfológicas dos pronomes de primeira, segunda e terceira pessoas do singular, para os conjuntos **preso** e **livre**.

Quadro 1: pronomes em Pykobjê.

Pronomes	Presos	Livres
1	ẽhj-	wa
2	aa-	ca
3	ø / ẽ' - / coh-	ø / qui

Fonte: elaborado pelo autor.

A seguir, vejam-se exemplos utilizando as formas pronominais de primeira pessoa:

- (1) *ẽhj-cacro*
1-ser.quente
'Eu estou com febre.'

- (2) *ẽhj-xwar*
1-banhar+NF
'Eu banhei.'

- (3) *wa ha xwa*
 eu IRR banhar
 ‘Eu vou banhar.’

Esses exemplos mostram a diferença na forma pronominal tanto em relação ao tipo de verbo (estativo *versus* ativo), quanto ao aspecto verbal (perfectivo *versus* imperfectivo), caso se trate de um verbo intransitivo ativo. Os exemplos acima utilizam os conjuntos de primeira pessoa do singular, mas essa descrição também se aplica às formas de segunda e terceira pessoas³. Essa é a primeira cisão encontrada no sistema verbal da língua, sobre a qual discorro melhor a partir da próxima subseção.

3.2 Verbos intransitivos

Há três classes de verbos em Pykobjê. Como foi mostrado na subseção anterior, há uma cisão entre verbos intransitivos, os quais podem ser estativos ou ativos. O terceiro tipo são os verbos intransitivos cujo sujeito recebe a marca morfológica de caso dativo. Os verbos estativos selecionam apenas um argumento “paciente”, o qual, quando se trata de argumento pronominal, aparece na forma pronominal presa. Além disso, não apresentam diferença morfológica entre formas finitas (aspecto imperfectivo) e não-finitas (aspecto perfectivo), exceto pelo verbo *cator* ‘chegar’. Esse verbo apresenta a dita diferença morfológica, mas seus argumentos pronominais se comportam apenas como em verbos estativos. Vejam-se os exemplos a seguir:

- (4) *cormy ãhj-tohwre*
 ASP:ainda 1-ser.jovem
 ‘Ainda sou jovem.’

- (5) *prẽhn pỳr ny ãhj-pym*
 pequi pé POSP 1-cair
 ‘Eu caí do pé de pequi.’

- (6) *ca ha aa-pym*
 tu IRR 2-cair
 ‘Tu vais cair.’

³ Para mais informações sobre as formas pronominais, cf. Santos (2018), sobre as línguas Parkatejê e Canela-Apaniekrá.

- (7) *ry'my* *ẽhj-cator*
 ASP:já 1-sair+NF
 ‘Eu já saí.’
- (8) *awca'teh* *beaga cÿm* *ẽhj-cato*
 amanhã beagá LOC 1-chegar
 ‘Amanhã eu chego em Beagá.’
- (9) **awca'teh* *wa* *beaga wyr* *cato*
 amanhã eu beagá LOC chegar
 ‘Amanhã eu chego em Beagá.’

Nos exemplos acima, todos os sujeitos pronominais devem, obrigatoriamente, aparecer na forma de pronome preso, pois trata-se de verbos estativos. Assim, mesmo quando o verbo estiver no modo irrealis (referente a futuro), como no exemplo (6), o sujeito pronominal deve aparecer na forma presa. O exemplo (9) mostra que a sentença é considerada agramatical se o pronome preso não aparecer junto com o verbo.

Dentre os verbos intransitivos ativos, a cisão na marcação de sujeito é identificada também de acordo com o sujeito pronominal. Esses verbos são chamados assim porque selecionam um único argumento “agente”. São verbos que apresentam sistematicamente a diferença morfológica entre forma finita e não-finita, assim, quando o verbo está no aspecto perfectivo (forma não-finita: NF), o sujeito aparece como pronome preso, enquanto, se estiver no aspecto não-perfectivo (forma finita), o sujeito aparece como pronome livre. Observem-se os exemplos a seguir:

- (10a) *ẽh'no'ny* *ẽ'ry'ry'ny* *ẽhj-pẽhmpraa*
 ontem cedo 1-acordar+NF
 ‘Ontem eu acordei cedo.’
- (10b) *awca'teh* *wa* *e'ry'ry'ny* *ampraa*
 amanhã eu cedo acordar
 ‘Amanhã eu acordo cedo.’
- (11a) *ẽhj-xwar*
 1-banhar+NF
 ‘Eu banhei.’

- (11b) *wa ha xwa*
 eu IRR banhar
 ‘Eu vou banhar.’
- (12a) *aawar jõt*
 aawar dormir+NF
 ‘Aawar dormiu.’
- (12b) *aawar ngõr*
 aawar dormir
 ‘Aawar dorme.’
- (13a) *aawar pëhmpraa*
 aawar acordar+NF
 ‘Aawar acordou.’
- (13b) *aawar ampraa*
 aawar acordar
 ‘Aawar acorda.’

Os exemplos acima, organizados em pares, mostram a diferença morfológica no verbo, de acordo com o aspecto em que se encontram, bem como as diferenças na forma pronominal. Note-se ainda que, se o sujeito for um nominal pleno, não há diferença morfológica para marcação de caso no nome (pares de exemplos 12 e 13). Ainda assim, os exemplos mostram que há uma diferença na marcação de caso do sujeito, como mostram os exemplos com sujeitos pronominais, a depender do aspecto no qual o verbo se encontre.

A terceira classe de verbos intransitivos são aqueles cujo sujeito recebe a marca morfológica de caso dativo. A seguir, são mostrados alguns exemplos de sentenças com esses verbos⁴, mas sua discussão não será feita neste artigo, pois estão fora do escopo deste trabalho. Vejam-se os exemplos a seguir:

- (14a) *ëhj-mỹ pa*
 1-DAT sentir.medo
 ‘Eu estou com medo.’

⁴ Esses verbos, cujos sujeitos recebem a marca de caso dativo, pertencem à classe de verbos psicológicos. Tal fato já foi atestado para diversas línguas (cf. PESETSKY, 1995).

- (14b) *mê cahÿj mÿ pa*
 PL mulher DAT sentir.medo
 ‘As mulheres estão com medo.’
- (14c) *qui ha aajoo mÿ pa*
 EX:3 IRR aajoo DAT sentir.medo
 ‘Aajoo vai sentir medo.’

É importante notar nos exemplos acima que os sujeitos desse tipo de verbo recebem sistematicamente a marca de caso dativo {mÿ}, inclusive se a sentença estiver no modo *irrealis*. Na próxima subseção, apresento os dados linguísticos com verbos transitivos.

3.3 Verbos transitivos

Em Pykobjê, há dois tipos de verbos transitivos, quais sejam: verbos ativos, os quais podem aparecer tanto no aspecto imperfectivo (relacionado à forma finita) ou no aspecto perfectivo (relacionado à forma não-finita: NF); e verbos cujo sujeito recebe sistematicamente a marca morfológica de caso dativo {mÿ}. É importante observar que os sujeitos de verbos ativos também podem receber diferentes marcas morfológicas, a depender do aspecto em que o verbo se encontre. Assim, se o verbo estiver no aspecto imperfectivo, o sujeito vem acompanhado da marca morfológica de caso nominativo, a qual é {-ø}, mas se estiver no aspecto perfectivo, então vem sistematicamente acompanhado da marca de caso ergativo {te}. Observem-se os exemplos a seguir:

- (15a) *wa ha wacyy cwÿh*
 eu IRR faca quebrar
 ‘Eu vou quebrar a faca.’

- (15b) *êhj-te amjôhmy ehmpej’cym wacyy cwÿhn*
 1-ERG de.propósito faca quebrar+NF
 ‘Eu quebrei a faca de propósito.’

- (16a) *ca ha êhj-caxwyh*
 tu IRR 1-furar
 ‘Tu vais me furar.’

(16b) *aa-te* *ěhj-caxwyr*
 2-ERG 1-furar+NF
 ‘Tu me furaste.’

(16c) *wa* *mõ* *aa-japruu* *brasehr* *wyr*
 eu MOV 2-levar Brasília LOC
 ‘Eu vou te levar para Brasília.’

(17a) *ěhj-mỹ* *aa-quěhn*
 1-DAT 2-gostar
 ‘Eu te amo.’

(17b) *ěhj-mỹ* *aajoo* *capřire*
 1-dat aajoo sentir.pena
 ‘Eu tenho pena de Aajoo.’

Os exemplos acima trazem algumas generalizações interessantes para este trabalho. O grupo de exemplos em (15) mostra que o sujeito recebe marca morfológica diferente, a depender do aspecto em que se encontra o verbo, aparecendo como um pronome livre se o verbo estiver no imperfectivo e como pronome preso + {te} se estiver no aspecto perfectivo; mas o objeto recebe marca {ø} nos dois exemplos. O grupo de exemplos em (16) mostra que, se objeto for pronominal aparece na forma presa, mesmo que o sujeito receba marcas morfológicas diferentes. O grupo de exemplos em (17) mostra que há verbos transitivos cujo sujeito recebe a morfologia de caso dativo (cf. PESETSKY, 1995) e o objeto recebe a marca {ø}. Note-se ainda que o objeto pronominal também aparece como um pronome preso.

A partir da apresentação de dados realizada nesta seção, lanço, na próxima seção, uma análise e uma proposta teórica para a marcação de caso da língua a partir do SV.

4. Proposta teórica

Santos (2018) investigou a marcação diferencial do sujeito (BUTT, 2006; BUTT; KING, 1991, 2003, 2005) em línguas do grupo Timbira, mostrando que tanto sujeitos de verbos intransitivos quanto de verbos transitivos podem receber três marcas de caso. Sujeitos de verbos intransitivos podem receber as marcas de caso nominativo {ø}, absolutivo {ø} e dativo {mỹ}, enquanto sujeitos de verbos transitivos podem receber as marcas de caso nominativo {ø}, ergativo {te} e dativo {mỹ}. Em sua análise, o autor mostrou que as línguas Timbira

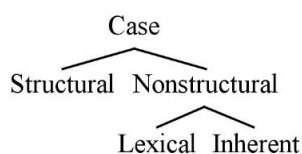
operam com três alinhamentos sintáticos em orações independentes, quais sejam: nominativo-acusativo, ergativo-absolutivo e dativo-acusativo (este último não é uma proposta inédita (cf. CASTRO ALVES, 2018), mas a nomenclatura é do autor) (SANTOS, 2018). Os dois primeiros alinhamentos foram assim classificados a partir da proposta de Dixon (1994).

O alinhamento ergativo-absolutivo parece estar diretamente relacionado ao aspecto perfectivo, pois emerge quando um verbo transitivo ou um verbo intransitivo ativo se encontram nesse aspecto (cf. DIXON, 1994). O alinhamento nominativo-acusativo emerge sempre que o verbo está no aspecto imperfectivo, seja no modo *realis* ou no modo *irrealis* (este identificado pela partícula *ha*). Finalmente, o alinhamento dativo-acusativo recebe esse nome porque sujeitos afetados de verbos psicológicos transitivos e intransitivos vêm acompanhados da marca de caso dativo, independente do aspecto verbal.

Os dados analisados neste trabalho mostram que o Pykobjê se comporta de forma semelhante às outras línguas do grupo Timbira, operando com os três alinhamentos descritos acima. Mas é importante notar que essa é uma descrição tipológica, a qual surge principalmente a partir da análise de argumentos nucleares realizada por Dixon (1994). Neste trabalho, lanço mão de uma nova proposta teórica: a de que os argumentos nucleares em Pykobjê podem receber um dentre quatro Casos abstratos, a saber: nominativo, acusativo, ergativo e dativo. Assim, não há diferença entre os casos absolutivo e acusativo, ou seja, são o mesmo caso, o qual será aqui identificado como acusativo. Note-se, por exemplo, que, em todos os dados com argumento interno, este recebe sistematicamente a marca $\{\emptyset\}$ e, se for um argumento pronominal, aparece sistematicamente como pronome preso.

Conforme Woolford (2006, p. 111 *apud* CHOMSKY, 1981, 1986), Caso abstrato pode ser entendido como a relação entre núcleos lexicais e funcionais com seus argumentos imediatos. Pode ser dividido entre os Casos estrutural e não-estrutural, o qual por sua vez pode ser dividido entre os Casos lexical e inerente, como mostrado na representação a seguir:

Figura 1: ilustração do sistema de Caso.



Fonte: Woolford (2006).

A autora afirma ainda que Caso lexical é idiossincrático, selecionado por núcleos específicos, enquanto Caso inerente está diretamente associado ao papel semântico que o argumento recebe (WOOLFORD, 2006 *apud* CHOMSKY, 1986). Neste trabalho, assumo

que os casos nominativo e acusativo são estruturais, enquanto os casos ergativo e dativo são inerentes, pois estão relacionados à semântica de atividade e afetação, respectivamente.

A partir do exposto acima, minha proposta é a de que o primeiro caso atribuído na derivação sintática é o caso acusativo, recebido pelo argumento interno em três situações, como listado a seguir:

- único argumento de verbo intransitivo estativo;
- único argumento de verbo intransitivo ativo perfectivo;
- argumento interno de qualquer verbo transitivo.

Nesse sentido, um verbo intransitivo está saturado se seu argumento recebe caso acusativo, mas a derivação ainda não está completa caso se trate de verbo transitivo. Aqui, é importante ter atenção ao tipo de SV com o qual se está lidando, pois proponho que é o tipo de SV quem dita o caso recebido pelo argumento externo. Já se sabe que o argumento externo pode receber uma dentre três marcas de caso, mas essas marcas não são aleatórias. Em vez disso, obedecem a parâmetros sintático-semânticos específicos. Assim, o verbo (ou outro núcleo a se investigar) atribui caso acusativo a seu argumento interno, e fatores semânticos ditam o tipo de caso a ser recebido pelo argumento externo. Observem-se os exemplos (15b) e (17b), repetidos a seguir como (18a) e (18b), respectivamente:

(18a)	ēhjte	←	amjōhmy ehmpej'cym	[wacyy cwỹhn]
(18b)	ēhjmỹ			[aajoo caprĩire]

No exemplo em (18a), o verbo está no aspecto perfectivo, significando uma ação realizada, ou seja, sua semântica demanda um argumento externo que tenha realizado aquela ação, um provável agente. No exemplo em (18b) o verbo não possui aspecto, mas possui semântica de afetação (*caprĩire*, quando é verbo transitivo, significa *sentir pena* de alguém, e seu argumento interno funciona como estímulo, enquanto aquele que *sente pena* recebe o caso dativo, pois possui semântica de afetado). Assim, o esquema indica que, a partir da semântica do SV, o argumento externo pode receber marcação diferencial de caso. Agora, observem-se os exemplos (15a), (16c) e (16a), repetidos a seguir como (19a), (19b) e (19c), respectivamente:

(19a)	wa ha	[wacyy cwỹh]	
(19b)	wa mō	[aa-japruu]	brasehr wyr
(19c)	ca ha	[ēhj-caxwyh]	

Nos exemplos em (19), os argumentos internos recebem caso acusativo, mas os argumentos externos recebem caso nominativo, pois o verbo está no aspecto imperfectivo, indicando ação não finalizada. Além disso, o aspecto imperfectivo é indicado pela forma finita do verbo, que é utilizada quando a sentença apresenta o traço [+TEMPO]. Assim, minha proposta é a de que o caso nominativo emerge sempre que a oração apresenta esse traço. Note-se que o mesmo ocorre com verbos intransitivos ativos imperfectivos, mas ainda é necessário investigar a razão pela qual o mesmo não ocorre com verbos intransitivos estativos. Finalmente, observe-se o quadro a seguir, resumindo a atribuição de Caso em Pykobjê:

Quadro 2: esquematização do sistema de Caso em Pykobjê.

Argumento de verbos intransitivos estativos e ativos perfectivos		
-	Pronome preso {ēhj-} _[+ACC]	V.Intr. _[ESTATIVO] V.Intr. _[+PERFECTIVO]
Argumentos de verbos transitivos		
Pronome preso + {te} {ēhjte} _[+ERG]	Pronome preso {ēhj-} _[+ACC]	V.Tr. _[+PERFECTIVO]
Pronome preso + {mỹ} {ēhjmỹ} _[+DAT]	Pronome preso {ēhj-} _[+ACC]	V.Tr. _[+AFETAÇÃO]
Pronome livre {wa} _[+NOM]	Pronome preso {ēhj-} _[+ACC]	V.Tr. _[-PERFECTIVO]
Argumento de verbos intransitivos ativos imperfectivos		
Pronome livre {wa} _[+NOM]	-	V.Intr. _[-PERFECTIVO]
Argumento de verbos intransitivos de afetação		
Pronome preso + {mỹ} {ēhjmỹ} _[+DAT]	-	V.Intr. _[+AFETAÇÃO]

Fonte: elaborado pelo autor.

O quadro acima resume as marcas de caso recebidas pelos argumentos nucleares em diferentes contextos na língua Pykobjê, mostrando que a língua apresenta marcação diferencial do sujeito tanto de verbos transitivos quanto de verbos intransitivos. O sintagma verbal é formado sempre pelo verbo, precedido de um argumento interno, o qual recebe sistematicamente caso acusativo. Note-se que o caso nominativo parece estar diretamente relacionado à imperfectividade do verbo, o que explica o fato de o sujeito de intransitivos ativos receber esse caso. Por fim, sujeitos de intransitivos de afetação parecem receber caso dativo pelo mesmo motivo que os transitivos desse tipo: um sujeito com semântica de afetado deve sistematicamente receber a morfologia dativa.

5. Considerações finais

Finalizo este artigo, concluindo que o SV em Pykobjê é composto de um verbo, precedido de seu argumento interno, o qual recebe sistematicamente a marca morfológica de caso acusativo. Nessa língua, a marca de acusativo é $\{\emptyset\}$, mas ele é identificado pela forma do pronome em argumentos desse tipo, ou seja, trata-se de pronome preso. Quando se trata de verbo intransitivo estativo ou ativo perfectivo, sua saturação está completa, mas caso se trate de verbo intransitivo ativo imperfectivo ou qualquer verbo transitivo, então novas derivações são necessárias.

Primeiro, o argumento externo de verbos transitivos recebe diferentes marcas de caso, a depender do tipo de SV, pois este pode se referir a uma ação realizada, possuir semântica de afetação, ou simplesmente apresentar o traço [+TEMPO] (válido apenas para transitivos ativos), de forma que a língua possui uma marca de caso para cada um desses contextos. Segundo, sujeitos de intransitivos também podem receber os casos nominativo e dativo, a depender do aspecto verbal ou da semântica de afetação.

Acredito que os objetivos propostos na introdução deste artigo foram alcançados, pois foi feita uma descrição tipológica do sintagma verbal e sua relevância para o sistema de Caso da língua Pykobjê, além de propor parâmetros sintático-semânticos para as diferentes marcações argumentais. Este trabalho faz parte de uma investigação maior, portanto, possíveis falhas de análise devem ser eliminadas em estudos futuros.

Referências

BUTT, M. The Dative-Ergative Connection. In: BONAMI O.; CABREDO HOFHERR, P. (eds.). **Empirical Issues in Formal Syntax and Semantics 6**, p. 69-92, 2006.

BUTT, M; KING, T. H. Case Systems: beyond structural distinctions. In: BRANDNER, E; ZINSMEISTER, H. (eds.). **New Perspectives on Case Theory**. Stanford: CSLI Publications, p. 53-87, 2003.

BUTT, M; KING, T. H. Semantic Case in Urdu. In.: DOBRIN, L. *et al.* (eds.), **Papers from the 27th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society**. Chicago: Chicago Linguistic Society, p. 31-45, 1991.

BUTT, M; KING, T. H. The Status of Case. In: DAYAL, V; MAHAJAN, A. (eds.). **Clause Structure in South Asian Languages**. Berlin: Springer Verlag, p. 153-198, 2005.

CASTRO ALVES, F. Sujeito dativo em Canela. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goedi. Ciências Humanas**. Belém, v. 13, n. 2, p. 377-403, mai-ago 2018.

DIXON, R. M. W. **Ergativity**. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 1994.

KOOPMAN, H.; SPORTICHE, D. The position of subjects. **Lingua**. Amsterdam: North-Holland, v. 85, n. 2-3, p. 211-258, nov. 1991.

NIKULIN, A.; SALANOVA, A. P. Northern Jê verb morphology and the reconstruction of finiteness alternations. **International Journal of American Linguistics**. Chicago: University of Chicago Press, v. 85, n. 4, p. 533-567, out. 2019.

PESETSKY, D. **Zero Syntax: experiencers and cascades**. Cambridge (USA): The MIT Press, 1995.

RODRIGUES, A. D. Macro-Jê. In: DIXON, R. M. W.; AIKHENVALD, A. Y. (Orgs.) **The Amazonian Languages**. Cambridge (UK): Cambridge University Press, p. 165-206, 1999.

SANTOS, J. H. **Marcação diferencial do sujeito em línguas do grupo Timbira**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

WOOLFORD, E. Lexical Case, Inherent Case, and Argument Structure. **Linguistic Inquiry**. Cambridge, v. 37, n. 1, 2006.

ABORDAGEM MODULAR E INTERACIONISTA DA ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO

Janaína de Assis Rufino¹

A sessão temática: Abordagem Modular e Interacionista da Organização do Discurso reúne quatro importantes textos que transversalmente tornam concretos a ideia de jogo discursivo nas interações apresentadas. O jogo, tomado conceitualmente como interação, ou seja, como processo de influências mútuas que os sujeitos exercem uns sobre os outros. Para o filósofo russo Mikhail Bakhtin, a linguagem como realidade viva se dá no momento da interação verbal, no momento em que a linguagem está em uso dentro da história e da cultura num desenvolvimento dialógico entre o eu e o outro. A interação, assim, é mais do que um encontro, é um jogo.

O que diferenciaria a capacidade humana das demais é a aptidão linguística constitutiva do humano, a habilidade social para o jogo, para a interação. Para comunicar, jogamos e, assim, é importante identificar os sujeitos, suas posições no tempo e no espaço, bem como os limites e os parâmetros de ordem material, para que os objetivos dos jogadores possam ser alcançados. É exatamente o jogo interacional que vai fazer com que os parceiros reconheçam uns aos outros e a si próprios.

Em *A modalização como estratégia argumentativa para a impolidez em comentários de notícias publicadas no Facebook*, de Débora Araújo, investiga de que forma a modalização contribui para a construção de comentários impolidos no Facebook, umas das arenas mais marcantes do jogo contemporâneo. Na mesma linha, Paloma Braga, em *Impacto do uso do comentário metadiscursivo no jogo de faces em um debate eleitoral: o não-alcance da completude monológica*, nos apresenta uma proposta de análise de um debate eleitoral, tendo como referencial teórico a abordagem modular do discurso. Já em seu texto *Representações de sujeitos na construção dialógica da noção de democracia*, Jaqueline Soares traz uma

¹ Doutorado em Estudos Linguísticos pela UFMG. Professora efetiva do IF Sudeste Campus São João del-Rei. E-mail: janaina.rufino@ifsudestemg.edu.br

análise de artigos a fim de examinar quais as estratégias discursivas utilizadas pelos sujeitos na construção do ponto de vista sobre a noção de democracia. Para fechar a sessão, *A construção de sentidos em tempos de pós-verdade*, de Fernando Oliveira, investiga a construção de sentidos de textos pós-verdadeiros em relação à ideologia de gênero.

A MODALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA PARA A IMPOLIDEZ EM COMENTÁRIOS DE NOTÍCIAS PUBLICADAS NO FACEBOOK

Débora Marques Ferreira Araújo¹

Resumo

A constante modernização nas formas de comunicação e o surgimento de novas redes sociais e de novos gêneros *online* vêm mudando a forma como as pessoas se comunicam. No Facebook, dada sua popularidade – cerca de 130 milhões de usuários só no Brasil – diariamente, vários jornais de circulação no Brasil publicam notícias e, em poucos minutos, os internautas postam inúmeros comentários, dentre os quais, os impolidos, em resposta a elas. Pensando nisso, a presente pesquisa, intitulada “A modalização como estratégia argumentativa para a impolidez em comentários de notícias publicadas no Facebook”, pretende investigar de que forma a modalização contribui para a construção de comentários impolidos no Facebook. Esse trabalho toma as perspectivas de (BROWN; LEVINSON, 1987) sobre a polidez e a de (CULPEPER, 2017) sobre a impolidez, compreendida aqui como a ameaça à face dos interlocutores e tida como um termo técnico que designa os comportamentos normalmente julgados como socialmente inadequados. E os estudos de (NASCIMENTO; SILVA, 2012) sobre a modalização. O presente estudo ainda está em fase inicial, mas análises preliminares apontam que as modalidades participam do processo de elaboração de comentários impolidos. E, também, também, que as modalidades avaliativas e deôntica são mais recorrentes nesse contexto.

Palavras-chave: Comentários. Modalidade. Impolidez.

Resumen

La continua modernización de la comunicación bien como el surgimiento de nuevas redes sociales y géneros *online* están cambiando la manera como la gente se comunica. En el Facebook, a causa de la gran popularidad que tiene – alrededor de 130 millones de usuarios sólo en Brasil – a diario, los periódicos brasileños publican las noticias y en pocos minutos, los internautas añaden innúmeros comentarios y algunos de ellos son descorteces. Por ello, el presente estudio nombrado “A modalização como estratégia argumentativa para a impolidez em comentários de notícias publicadas no Facebook”, se propone a investigar cómo la modalización contribuye para la elaboración de comentarios descorteces. Este trabajo se vale de los estudios de (BROWN; LEVINSON, 1987) acerca de la Cortesía y el de (CULPEPER, 2017) acerca de la Descortesía, tenida acá como amenaza a la Face de los interlocutores y comprendida como un término técnico que presupone las conductas generalmente juzgadas como inadecuadas en el medio social. También lleva en cuenta los estudios de (NASCIMENTO; SILVA, 2012) acerca de la modalización. La investigación que se propone aquí todavía está en el inicio, pero análisis preliminares muestran que las modalidades participan del proceso de elaboración de comentarios descorteces. Incluso, que las modalidades evaluativas y deônticas son las más recurrentes en ese contexto.

Palabras Claves: Comentarios. Modalidad. Descortesía.

¹ Mestranda. E-mail: deboradmfa@gmail.com. Orientadora: Profa Dra. Marisa Carneiro.

1. Comunicação *on-line*

Com a constante modernização nas formas de comunicação, naturalmente, surgem novos gêneros textuais, e os gêneros online têm papel de destaque nesse cenário. Com a expansão das redes sociais, ciberespaços importantes para a sociedade moderna, novas formas de comunicação, conseqüentemente, atualizam os gêneros textuais e as formas de agir e de reagir frente aos textos produzidos em ambiente *online*. Os tuítes, os comentários, os posts, os compartilhamentos, entre outros, exemplificam essa multiplicidade de novos formatos textuais.

Assim, graças à internet e a toda sua tecnologia, a comunicação que era, por vezes, lenta e até burocrática, agora, acontece em poucos minutos e de forma facilitada. Mais recentemente, após o exponencial crescimento da popularidade da internet, mudanças importantes aconteceram na interação digital: a tela, por exemplo, que há pouco tempo era a dos computadores e laptops, agora é a do smartphone. Segundo Lemos (2007, p. 25), esses dispositivos móveis são “a ferramenta mais importante de convergência midiática hoje”. E esse aparato tecnológico não só facilitou a comunicação, já que está acessível nas palmas das mãos, em lugares e momentos diferentes, como também modificou a forma como as pessoas interagem, pois o celular não é mais um aparelho para originar e receber ligações apenas, mas uma fonte inesgotável de possibilidades comunicativas e informacionais em tempo real.

Desse modo, a informação é disseminada de forma cada vez mais rápida e eficaz (RODRIGUES, 2010) e pessoas do mundo inteiro, em poucos instantes, podem acessar, ver, ler, ouvir e comentar os conteúdos recebidos. Por isso, percebe-se que o ambiente *online*, tipicamente, mostra-se aberto, cooperativo e facilitador da comunicação humana, mas, por outro lado, também revela situações desanimadoras e constrangedoras. Sobre isso, Mason (2008) comenta que com o crescimento da interação *online* foram surgindo problemas de diversas ordens e ainda defende que, muitas vezes, protegidos pelo anonimato e pela invisibilidade, são disseminados, em tempo real, comentários inconvenientes, agressivos ou mentirosos, *fake News*, e que muitos crimes cibernéticos são cometidos. Assim, não é difícil a ocorrência de exemplos de impolidez em textos *online*.

2. Aporte teórico

2.1 Impolidez

A impolidez, a partir dos estudos de Brown e Levinson (1987) sobre a Polidez, pode ser compreendida como a ameaça à face de qualquer dos interlocutores. A noção de face, introduzida por Goffman (1967) e ampliada por Brown e Levinson (1987) consiste na

orientação de que há dois tipos de face: a positiva – relacionada à autoimagem do indivíduo, a um desejo de aprovação; e a negativa – relacionada à autopreservação; desejo de não imposição, de preservação do espaço pessoal. Assim, desprezo, ameaças, ofensas, críticas, insultos, entre outros, são atos de ameaça à face, ou seja, atos impolidos. Mas uma violência verbal (KÁDAR, 2019) ou a falta de procedimentos polidos (ORECCHIONI, 2014), por exemplo, também são formas de impolidez. Essa mostra de impolidez pode ser encontrada facilmente nas redes sociais nas interações entre os internautas. Uma leitura breve em alguns comentários publicados no Facebook já demonstra esse fato. Considerando a presente pesquisa, é nesse âmbito, exatamente, que a modalização se conecta à impolidez, já que a modalização opera de formas variadas, atende a vários propósitos argumentativos e pode revelar um juízo de valor, uma crítica, uma ordem, entre outros.

2.2 Modalização

A propósito da modalização, inicialmente, é interessante dizer que esses estudos tiveram início na Antiguidade Clássica, quando Aristóteles empreendeu estudos sobre a lógica. Inicialmente, o filósofo conectou os estudos da modalidade alética – noções de possibilidade e de necessidade – aos valores de verdade e de falsidade das proposições. Essa modalidade, que tem relação com o mundo ontológico, é a única que, hoje, se conecta à lógica tradicional, pois, obviamente, a modalidade não se restringe aos estudos lógicos (LYONS, 1977), já que as línguas, naturalmente, são alógicas.

Portanto, muito além disso, como dito, a modalidade funciona como uma estratégia argumentativa (NASCIMENTO, 2009) e revela a atitude do falante perante o enunciado que produz (KOCH, 2000). Essa atitude pode ser compreendida a partir da ótica de Castilho e Castilho (2002), que afirmam que há sempre uma avaliação prévia do falante sobre o conteúdo da proposição que ele vai transmitir, decorrendo disso suas decisões sobre afirmar, negar, interrogar, ordenar, permitir e expressar certeza ou dúvida sobre esse enunciado. Segundo Neves (2010), essas expressões modais do falante podem ser reveladas de diversas formas como, por exemplo, através de verbos (auxiliar-modal, ou de crença, opinião ou saber), advérbios, adjetivos, substantivos, categorias gramaticais, marcadores discursivos, entre outros.

Assim, através das modalidades, o falante pode, de forma explícita ou implícita, se comprometer com o enunciado de maneira mais ou menos pessoal. Sobre esse grau de envolvimento com o enunciado, as modalidades podem ser vistas como objetivas ou subjetivas, explícitas ou implícitas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). A subjetiva revela claramente o ponto de vista do falante e pode ser demonstrada pelo uso do pronome de 1ª

pessoa. A objetiva, ao contrário, parece apagar essa opinião. Assim, para o interlocutor, é como se o ponto de vista expresso fosse uma característica da própria proposição. Quanto às modalidades explícitas e implícitas, entendem-se as primeiras como sendo as modalidades que são reveladas pelas marcas detectáveis nos enunciados, enquanto as implícitas caracterizam-se pelo apagamento dessas marcas.

Como visto, a modalização é, pois, um processo que favorece a argumentação e que está presente, de forma mais ou menos aparente, nos enunciados produzidos pelos locutores em geral. E a impolidez, de certa forma, também é um recurso argumentativo, já que o locutor expressa seus pontos de vista e opiniões ora atacando a face de outrem ora defendendo a sua própria. É ali que ele empreende esforços para que sua percepção seja acatada pelo outro, usando, para isso, vários recursos extralinguísticos e linguísticos, dentre os quais, a modalização.

2.3 Por que o Facebook?

Segundo o Social Digital 2019 Brasil (DataReportal), o *Facebook* é a plataforma digital com maior número de contas ativas no mundo, sendo acessado por 90% dos que usam a internet – e tem, no Brasil, cerca de 130 milhões de usuários, 53% mulheres e 47% de homens, de várias idades. Ainda segundo a pesquisa, o Facebook é o segundo aplicativo mais usado nos celulares, perdendo apenas para o WhatsApp, e o terceiro em número de downloads, antecedido pelo Messenger e pelo WhatsApp, marcas também pertencentes ao Facebook. A partir de pesquisa mais recente, a plataforma de dados Statista publicou relatório com o *ranking* das redes sociais mais populares do mundo em julho de 2020. Segundo o relatório, o Facebook é a rede social mais utilizada, com aproximadamente 2 bilhões e 600 milhões de usuários, seguido pelo Youtube e WhatsApp, com cerca de 2 bilhões de usuários cada.

Desse modo, o Facebook se configura como uma rede social democrática e de grande abrangência. Por isso mesmo, além dos usuários domésticos, inúmeras empresas fazem parte dessa rede social. Exemplo disso são os jornais de circulação no Brasil, tais como O Globo, o Estado de Minas, O Tempo, entre outros, que também utilizam o Facebook para a publicação diária de notícias completas, do resumo ou do título delas. Com toda essa popularidade, com alguns cliques e toques, os links das notícias são compartilhados pelo Facebook e, é claro, também por outras redes sociais. Esse processo, em boa parte, facilita o acesso à informação e produz, em poucos minutos, um *boom* de comentários de vários tipos. E esses comentários, muitas vezes, estão repletos de enunciados descortesões ou impolidos.

Segundo Oliveira e Carneiro (2018), a comunicação digital, particularmente, propicia um ambiente favorável a esses ataques, já que o usuário pode ocultar-se pelo anonimato, pode

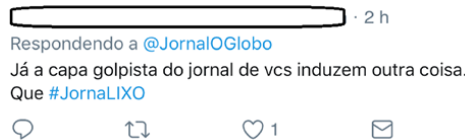
criar perfis falsos, pode alterar ou deletar publicações, entre outros. No caso dos comentários das notícias, a ofensa pode ser dirigida, por exemplo, à(s) pessoa(s) envolvida(s) na matéria (Figura 1), ao jornal que publicou a notícia (Figura 2), a pessoas que já a tenham comentado na rede social (Figura 3), entre outros.

Figura 1: Exemplo de impolidez dirigida às pessoas envolvidas na matéria.



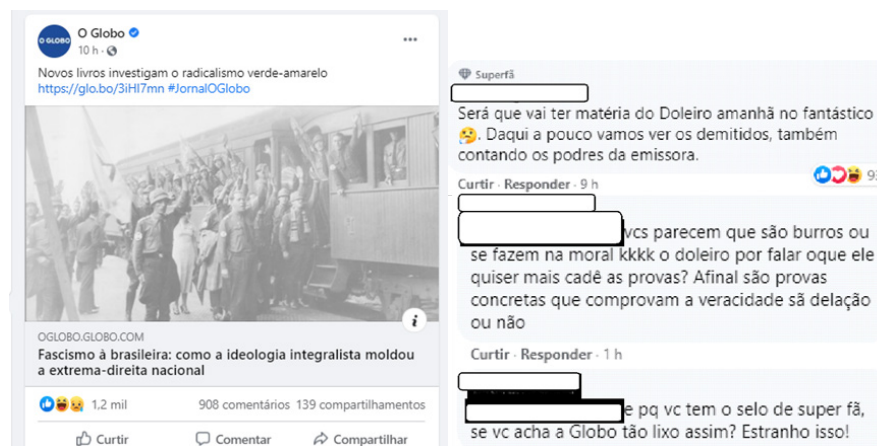
Fonte: Oliveira e Carneiro (2018, p. 08).

Figura 2: Exemplo de impolidez dirigida ao jornal.



Fonte: Oliveira e Carneiro (2018, p. 11).

Figura 3: Exemplo de impolidez dirigida às pessoas que comentaram a matéria.



Fonte: Nascimento, 2020.

Como dito anteriormente, considerando o caráter argumentativo das modalidades e que elas revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz – concordando, discordando, criticando, avaliando, de forma explícita ou não – é possível observar como a modalização tem papel de destaque na construção de enunciados impolidos. Uma análise, ainda que breve, às figuras 1 e 2 pode exemplificar essa observação. Para tal, valemo-nos das classificações propostas por Nascimento; Silva (2012) e Halliday e Matthiessen (2004).

Iniciamos pela Figura 1. Nela, é possível perceber uma modalidade explícita de teor avaliativo (“...é muita HIPOCRISIA...” – “...tenham a decência de dizer que são parciais). Primeiramente, é interessante observar o enunciado como um todo. Mas, obviamente, as palavras, cada uma com seu relevo e destaque, contribuem com a modalização e com a impolidez. Então, vejamos.

Observa-se, ali, um ponto de vista expresso, demonstrado pela avaliação à pessoa envolvida na notícia. A modalidade está marcada pelos verbos “é” e “são”, pelo pronome indefinido “muita”, pelo substantivo “hipocrisia” e pelo adjetivo “parciais”. Note-se como foi feita uma afirmativa, com verbo em Presente do Indicativo, sobre a atitude de Carmen Lúcia e sobre os Ministros do STF. Dizer “é hipocrisia” já seria um ato impolido marcado pela modalidade avaliativa. Mas o “muita” ainda reforça essa avaliação. Em “são parciais” também há uma avaliação de caráter opinativo, avaliativo. Caso semelhante ocorre no trecho da figura 2 (“Já a capa golpista do jornal de vcs induzem outra coisa. Que #jornaLIXO”). Novamente, observa-se aqui a modalidade avaliativa marcada pelo adjetivo “golpista”. Nela, o enunciador expõe um ponto de vista de forma explícita e favorece o ataque de forma enfática.

A breve análise feita acima foi, obviamente, uma parte meramente exemplificativa, já que a pesquisa em questão está ainda em fase preliminar, mas a fim de investigar melhor a conexão entre a modalização e a impolidez, o que se objetiva é analisar de que forma a modalização contribui para a estruturação de comentários impolidos em notícias publicadas no Facebook. Como parte da análise, também será possível, ainda que minimamente, classificar e quantificar as diferentes modalidades discursivas nos comentários impolidos identificados. No entanto, é conveniente esclarecer que essa análise não será quantitativa de fato, mas amostral.

2.4 A Impolidez e a Teoria da Face

Erving Goffman, em sua obra “Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face” (1967), propôs uma teoria que o estudioso denominou como *face*. A teoria versa sobre as interações sociais face a face. De acordo com Goffman, existe uma imagem

pública que os sujeitos desejam revelar aos interlocutores em busca de aceitação. Nesse intuito, existe uma tentativa de se preservar a face. Por isso, atos verbais e não verbais são empregados em alinhamento com os propósitos almejados para essa preservação frente ao outro. Assim, para Goffman (1967, p.5), o termo “face pode ser definido como uma imagem positiva do *self* delineada em termos de atributos sociais definidos”. Também segundo o teórico, para a preservação da face é feito um “trabalho de *face*”.

Essa tarefa consiste na manutenção de rituais social e culturalmente consagrados para a legitimação e manutenção da face. É uma espécie de negociação entre os interlocutores, objetivando a manutenção dos valores positivos atribuídos à face. Mas, durante a interação, constantemente, ocorrem os “*face-threatening acts*” – atos de ameaça à face (Goffman, 1967). É nesse momento que os “trabalhos de face” são mais atuantes, usando a polidez para a manutenção do equilíbrio nas interações, inclusive, nas *online*. A respeito disso, Recuero (2012) afirma que

Todo o ato de atentado à face, no espaço da mediação do computador, representa um ato que deslegitima os participantes da conversação, notadamente por alguma forma de violência (simbólica). A polidez não é um elemento dado na conversação mediada. Ao contrário, quanto mais assíncrona a conversação, mais complicada parece ser a negociação da polidez, uma vez que interpretações errôneas podem induzir os atores a pensar que estão sofrendo um ato de ameaça à face. E esses atos têm consequências sobre os atores e suas participações nas conversações mediadas, notadamente, o conflito e o silenciamento dos participantes das conversações. (RECUERO, 2012, p. 62)

Segundo a autora, facilmente, declarações mal interpretadas podem soar como atos de impolidez em conversas *online*, pois a falta de interação simultânea dificulta os ajustes de atenuação ou reparação – os trabalhos de face mencionados por Goffman – naturalmente praticados entre os falantes. Assim, pela falta dessa negociação, alguma forma de violência, ainda que representativa, acaba surgindo. Então, a partir da percepção dos atos impolidos, ainda que presumidos, não é raro o afastamento entre os atores envolvidos na conversa.

Convém também ressaltar que, ainda hoje, a ofensa (ou impolidez) tem sido estudada de maneira não consensual, pois os estudos, de modo geral, partiram dos pressupostos teóricos sobre a Polidez citados anteriormente e, a partir daí, foram conjugando essas teorias aos estudos específicos sobre a impolidez. Assim, parte das pesquisas atuais são desdobramentos da teoria da Polidez, tais como os estudos empreendidos por Brown e Levinson (1987) e Leech (1983). Mas já a partir de 1990, iniciaram-se trabalhos mais pontuais sobre a impolidez, especificamente, com Culpeper (1996). Na ocasião, surge a teoria de ataque à face, oposta à de preservação da face, oriunda dos estudos da Polidez.

Nessa mesma perspectiva, Culpeper (2010) e Orecchioni (2004), por exemplo, apresentaram críticas e reformulações aos estudos sobre a Polidez linguística propostos por Goffman (1967) e Brown e Levinson (1987), realizando estudos específicos sobre a impolidez. Em Culpeper (2011), também é possível encontrar um estudo mais abrangente sobre a impolidez, no qual são observadas as escolhas linguísticas do enunciador bem como o contexto discursivo. Para ele, a impolidez (ofensa) pode ser assim resumida: (a) o falante comunica o ataque à *face* intencionalmente, ou (b) o ouvinte percebe e/ou constrói comportamento de ataque intencional a *face*, ou (c) a combinação de ambos. Na mesma perspectiva, Bousfield (2008, p. 72) afirma que a impolidez se estabelece na comunicação intencional de atos conflitivos e injustificados, deliberadamente realizados de forma não mitigada e com agressão deliberada. Já Culpeper e Hardaker (2017) afirmam que impolidez é o termo técnico que designa os comportamentos normalmente julgados como inadequados socialmente.

Para fins desse estudo, a definição de impolidez utilizada e que, de alguma forma, congrega as perspectivas citadas é a de Culpeper (2011), que defende que

A impolidez é uma atitude negativa diante de comportamentos ocorridos em contextos específicos. Ela é sustentada por expectativas, desejos e/ou crenças sobre a organização social, incluindo, em particular, como as identidades de uma pessoa ou um grupo são mediadas por outros que também estão interagindo. Comportamentos situados são vistos negativamente – considerados impolidos – quando eles entram em conflito com como se espera que sejam ou como se deseja que sejam ou, ainda, com como se pensa que eles deveriam ser. Tais comportamentos sempre têm ou presume-se que tenham consequências emocionais para, no mínimo, um participante, ou seja, eles causam ou, presumidamente, podem causar ofensa. (CULPEPER, 2011, p. 23)²

De acordo com o autor, os atos impolidos estão relacionados a fatores sociais e intrínsecos aos participantes da interação. Assim, a percepção individual é, em grande parte, o balizador para que as interações sejam enquadradas como impolidas. O autor ainda expressa que a impolidez pode se revelar de várias formas, como através de insultos, críticas, reclamações, atos expressivos negativos, ameaças, entre outros. Com respeito, especificamente, à violência nas redes sociais, Cabral e Lima (2018) observam que as manifestações de violência parecem ser mais veementes nesses contextos.

² Tradução livre de: “Impoliteness is a negative attitude towards specific behaviours occurring in specific contexts. It is sustained by expectations, desires and /or beliefs about social organisation, including, in particular, how one person’s or a group’s identities are mediated by others in interaction. Situated behaviours are viewed negatively – considered ‘impolite’ – when they conflict with how one expects them to be, how one wants them to be and/or how one thinks they ought to be. Such behaviours always have or are presumed to have emotional consequences for at least one participant, that is, they cause or are presumed to cause offence.”

Assim, em conformidade com Cabral (2019), a impolidez cumpre uma importante função argumentativa, além de ser um fenômeno presente nas interações humanas. É como afirma Culpeper (2011), a impolidez está interligada à linguagem, julgamentos e emoções específicas dos sujeitos falantes. E essa subjetividade pode ser demonstrada a partir de vários recursos linguísticos, dentre os quais, as modalidades.

2.5 O processo de modalização

Então, numa perspectiva semântico-argumentativa e pragmática, a modalização (processo que traz as modalidades à tona), que revela um julgamento do falante perante a proposição (CASTILHO; CASTILHO 1993, p. 217) – e que é praticamente, inevitável, pois de forma implícita ou explícita, o enunciador fala de um lugar social historicamente determinado – dada a multiplicidade desse recurso, exerce papel fundamental na construção da tessitura do texto, pois ainda que de forma sutil, tal como afirma Koch (2002), o enunciador se relaciona com seu texto através da modalização e deixará marcas dela nos textos.

Segundo Travaglia (1991, p. 78), “a modalidade é uma indicação de atitude do falante em relação ao que diz; a explicitação de sua atitude face à situação que exprime numa proposição; a expressão do julgamento do locutor sobre o que diz” (*apud* TRAVAGLIA, 2017). É, também, “uma estratégia argumentativa que permite a um locutor responsável pelo discurso imprimir em um enunciado uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo de sua enunciação ou sobre a própria enunciação” (NASCIMENTO, 2009, p. 1376). A modalização pode recair sobre o enunciado, parte deste, sobre todo o texto, ou discurso e “pode, ainda, recair sobre o enunciado de outrem, de um segundo locutor ou do interlocutor” (NASCIMENTO, *op. cit.*). A título de esclarecimento, observe-se o exemplo abaixo.

Exemplo 1: Exemplo de modalização.

Trecho 8 - relatório

Definiu-se que havia necessidade de se realizar um trabalho de elaboração mais minucioso, a fim de que se pudesse entregar uma proposta final de texto base para aprovação no Plenário do Conselho.

Fonte: Nascimento (2010). Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-8412.2010v7n1p30/17100>>. Acesso em 18 ago. 2020.

Como indicado, o exemplo 1 demonstra o processo de modalização na concepção semântico-discursiva: a modalização revela um julgamento do falante perante a proposição. Isso pode ser evidenciado pelo fragmento “havia a necessidade de”, que impele o leitor ao contexto de obrigatoriedade. O que também é reforçado pelo verbo “definiu-se”. É, pois, um posicionamento do locutor: a definição de que é obrigatório um trabalho mais minucioso.

É conveniente, ainda, ressaltar que os estudos sobre a modalização não são equânimes e há diferentes autores e teorias sobre a temática, bem como há uma lista, não acabada e em constante evolução, sobre diferentes recursos linguísticos movimentados pela modalização, dentre os quais destacam-se os adjetivos, os advérbios, os modos e tempos verbais, o léxico, a entonação, a pontuação, os operadores argumentativos, os sufixos aumentativos e diminutivos, as inferências, dentre outros.

No que concerne à classificação ou às categorias, há alguma variação entre os teóricos, passando por Travaglia (1991, *apud* TRAVAGLIA, 2017) que definiu as modalidades como imperativa, deôntica, volitiva, alética, epistêmica e ausência de modalização; por Castilho e Castilho (1993), como epistêmica, deôntica e afetiva; até Nascimento; Silva (2012) que as definem como epistêmica, deôntica, avaliativa e delimitadora.

Tabela 1: Tipos e subtipos de modalização.

Tipo de Modalização	Subtipos	Efeito de sentido no enunciado ou enunciação
Epistêmica – expressa avaliação sobre o caráter de verdade ou conhecimento	Asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo certo ou verdadeiro
	Quase-asseverativa	Apresenta o conteúdo como algo quase certo ou verdadeiro
	Habilitativa	Expressa a capacidade de algo ou alguém realizar o conteúdo do enunciado
Deôntica – expressa avaliação sobre o caráter facultativo, proibitivo, volitivo ou de obrigatoriedade	De obrigatoriedade	Apresenta o conteúdo como algo obrigatório e que precisa acontecer
	De proibição	Expressa o conteúdo como algo proibido, que não pode acontecer
	De possibilidade	Expressa o conteúdo como algo facultativo ou dá a permissão para que algo aconteça
	Volitiva	Expressa um desejo ou vontade de que algo ocorra
Avaliativa – expressa avaliação ou ponto de vista	---	Expressa uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo, excetuando-se qualquer caráter deôntico ou epistêmico
Delimitadora	---	Determina os limites sobre os quais se deve considerar o conteúdo do enunciado

Fonte: Nascimento e Silva (2012, p. 93).

Nesse estudo, optou-se, primariamente, pela classificação proposta por Nascimento e Silva (2012). Esta escolha está pautada em alguns pressupostos. Primeiramente, a classificação proposta está em alinhamento com as classificações anteriores, praticamente, revisitando Castilho e Castilho (1993). Também, essa classificação demonstrou-se mais interessante que a teoria proposta por Travaglia (1991, *apud* TRAVAGLIA, 2017), pois esse teórico trabalha com a hipótese de ausência de modalização e, como dito anteriormente, numa perspectiva semântico-argumentativa, como Ducrot (1988), entendemos que a argumentação é inerente à língua. Por fim, considerando a atualização dos conceitos relacionados à modalização,

optamos pela classificação mais moderna que, de alguma forma, é uma atualização das teorias que a precederam.

3. Metodologia e coleta dos dados

Como parte inicial deste trabalho, foram escolhidos o Facebook do jornal O Globo e o da revista *Veja* como mídias de comunicação para a coleta dos dados (notícias e comentários). Os critérios adotados para a seleção dos meios de comunicação foram, cumulativamente, “ter página oficial e atualizada no Facebook” e ter “relevância no segmento brasileiro de imprensa”. Quanto ao critério de pertinência, convém esclarecer que O Globo é o segundo jornal de maior circulação no Brasil, com tiragem de aproximadamente 323 mil exemplares, apenas 5 mil exemplares a menos do que o jornal *Folha de São Paulo*³. E quanto ao mérito da *Veja*, importa esclarecer que ela foi a revista de maior circulação no Brasil com, aproximadamente, 366 mil cópias no formato digital e com tiragem impressa aproximada de 915 mil exemplares⁴.

Assim, para a coleta dos dados, será feita a seleção de notícias publicadas no Facebook do jornal *O Globo* e da revista *Veja*, bem como coletados os respectivos comentários. A intenção é a de coletar 1600 comentários, em dias alternados, distribuídos entre quatro áreas temáticas (política, economia, cotidiano e entretenimento/cultura). O *Export comments* será o aplicativo utilizado para essa extração e logo após essa coleta dos dados, os comentários impolidos serão identificados e, ato contínuo, serão identificadas e classificadas as modalidades presentes nos textos. A partir daí, será analisado como essas modalidades participam na estruturação da impolidez dos enunciados escolhidos.

4. Análise dos dados

Embora ainda muito incipiente, através dos exemplos abaixo, é possível demonstrar a participação das modalidades na produção de comentários impolidos. Todos os comentários abaixo foram extraídos do Facebook oficial do jornal O Globo⁵, a partir da matéria “Morales manda Ministério da Saúde retomar divulgação de dados acumulados da Covid-19”,

³ Dados publicados pelo Statista em janeiro de 2020, referentes ao ano 2019. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/261629/leading-newspapers-in-brazil-by-circulation/>. Acesso em 22 set. 2020.

⁴ Dados publicados pelo Statista em agosto de 2020 e referem-se aos anos de 2018 e 2019. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/697582/magazines-circulation-brazil/>. Acesso em 22 set. 2020.

⁵ <https://www.facebook.com/jornaloglobo/posts/3681372251902427>.

publicada em 09 de junho de 2020. Nessa mesma data, com o auxílio do *Export comments* foram coletados 100 comentários e dentre os impolidos, foram escolhidos, aleatoriamente, os cinco exemplos abaixo.

Comentário 1: Quer esconder informação, vai¹ pra Coreia do Norte, bozo² incompetente².

Comentário 2: Não acertam uma³, toda hora a justiça tem que mandar eles voltarem e lhes avisar: burros² vocês não pode fazer isso⁴, não conhecem as leis. 🤪👤

Comentário 3: Nunca deixou de divulgar a Globo quer os números antes do jornal funeral² este o problema!

Comentário 4: De certo³ ver todos os dias o número de infectados e de mortos deixa feliz³ a imprensa os partidos de oposição e o STF porque tanto mimi assim esses abutres² e hienas² estão com fome.

Comentário 5: Ministro é bandido² ..tem moral não²...só faz merda³...Vai cair¹ a #justiça tem que prevalecer.

A classificação nem sempre é um processo simples e depende de diversas questões. O objetivo aqui não é o de esgotar as possibilidades classificatórias, mas de demonstrar que existe conexão entre as modalidades e a impolidez. No entanto, a partir da classificação proposta por (NASCIMENTO; SILVA, 2012), a partir da observação dos comentários acima e das partes destacadas – trechos impolidos com a participação das modalidades, observa-se o seguinte:

- a) A modalidade avaliativa é a mais recorrente e está associada ao uso de palavras vexatórias, que desqualificam, humilham e desferem xingamentos².
- b) A avaliação deontica de obrigatoriedade¹ apareceu duas vezes, mas nos dois casos, a classificação poderia ser reenquadrada como volitiva (“vai pra Coreia”) ou como de obrigatoriedade (“vai cair”)
- c) A modalidade epistêmica asseverativa apareceu duas vezes³, mas parte dela poderia ser enquadrada na modalidade avaliativa (“deixa feliz” e “só faz merda”)
- d) A modalidade deontica de proibição⁴ aparece uma vez e está acompanhada da modalidade avaliativa.

5. Considerações finais

A partir da análise preliminar de comentários de notícias coletados no Facebook já foi possível observar que em muitas manifestações impolidas estão envolvidas as modalidades, reforçando, enfatizando e, muitas vezes, revelando a impolidez. Observou-se

que as modalidades deônticas e avaliativas são mais associadas aos comentários impolidos. Nesses casos, o enunciador, deliberadamente, expressa juízos de valor, profere palavras tabu, xingamentos, revela o desejo de ver o outro fracassar, entre várias outras situações.

Embora em menor quantidade, também aparece a modalidade epistêmica asseverativa que, em algum contexto pode ser enquadrada como uma avaliativa, já que a diferença entre afirmar algo sobre o caráter de verdade / conhecimento e avaliar a partir de um ponto de vista pode ser pequena.

Como dito anteriormente, esses dados são preliminares e não podem ser tomados como conclusivos, pois a pesquisa em questão está em fase inicial e precisa de mais subsídios. No entanto, contrariamente, esses dados podem ser um indicativo e trazem uma amostra de um campo produtivo para a pesquisa.

Referências

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOUSFIELD, D. **Impoliteness in interaction**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2008.

BOZZA, T. C. L. **O uso da tecnologia nos tempos atuais: análise de programas de intervenção escolar na prevenção e redução da agressão virtual**, 2016. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/305317/1/Bozza_ThaisCristinaLeiteBozza_M.pdf. Acesso em: 13 set. 2020

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2016: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira**. Brasília: Secom, 2016. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2016-1.pdf/view>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BROWN, P; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CABRAL, A. L. T. Violência verbal e argumentação nas redes sociais: comentários no Facebook. **Calidoscópico**, v. 17, n. 3, p. 416-432, 2009.

CABRAL, A.L.T.; LIMA, N.V. Interações conflituosas e violência verbal nas redes sociais: polêmica em comentários no Facebook. **Revista (Con) textos Linguísticos**, v. 12, n. 22, p. 39-58, 2018.

CASTILHO, A. T. de; MORAES DE CASTILHO, C. M. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo. (org.). **Gramática do português Falado**, vol. II. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p. 213-260.

- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2 ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.
- CULPEPER, J.. **Conventionalised impoliteness formulae**. Journal of Pragmatics. 2010, p. 3232-3245
- CULPEPER, J. **Impoliteness: using language to cause offense**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- CULPEPER, J.; HARDAKER C. Impoliteness. In: CULPEPER, Jonathan; KADAR, Daniel. **The Palgrave Handbook of Linguistic (Im) politeness**. Palgrave Macmillan, London, 2017, p. 199-225.
- DUCROT, O. **Polifonía y argumentación**. Cali: Universidad del Valle, 1988.
- GOFFMAN, E.. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face, tradução de Fábio Rodrigues da Silva**. Petrópolis, Vozes, [1967] 2011.
- GOFFMAN, E.. **Interaction ritual: essays in face to face behavior**, Garden City, New York, Doubleday, 1967.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3 ed. London: Arnold, 2004.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. ¿Es universal la cortesía?. In: BRAVO, D.; BARCELONA, A. **Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español**. Barcelona, Ariel, p. 15-38, 2004.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEECH, G. N. Principles of Gramatics. Londres, Longman, 1983.
- LEMO, A. Comunicação e práticas sociais no espaço urbano: as características dos dispositivos híbridos móveis de conexão multirredes (DHMCM). **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v. 4, n. 10, p. 23-40, 2007.
- LYONS, J. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2015.
- MASON, K. L. Cyberbullying (intimidação psicológica com a ajuda da tecnologia): Avaliação preliminar no ambiente escolar. **Psychology in the Schools**, v. 45, n. 4, 2008.
- NASCIMENTO, E. P. A modalização como estratégia argumentativa: da proposição ao texto. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**, v. 4, 2009, João Pessoa. Anais João Pessoa: Editora Idéia, p. 1369-1376, 2009.
- NASCIMENTO, E. P. A modalização no gênero notícia jornalística. **Revista do GELNE**, v. 8, n. 1/2, p. 71-86, 2017.

NASCIMENTO, E. P. Os modalizadores discursivos nos gêneros acadêmicos: índices de orientação argumentativa. **Fórum Linguístico**, v. 15 n. 4, 2018.

NASCIMENTO, E. P. A modalização deôntica e suas peculiaridades semântico-pragmáticas. **Fórum Linguístico**, v. 7 n. 1, 2020.

NASCIMENTO, E. P.; SILVA, J. M.. O fenômeno da modalização: estratégia semântico-argumentativa e pragmática. In: NASCIMENTO, E. P. (org.). **A Argumentação na Redação Comercial e Oficial: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos**. João Pessoa, Editora da UFPB, 2012.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000; 2 ed. 2010.

OLIVEIRA, A. L. A. M.; CARNEIRO, M. M. #CAGUEI: agressividade no twitter. **Revista (Con) Textos Linguísticos** (Edição Especial Violência Verbal), v. 12, n. 22, 2018.

OLIVEIRA, A L A M; CARNEIRO, M. M. #ELESIM, #ELENÃO, #ELASIM, #ELANÃO: O Twitter e as hashtags de amor e de ódio na campanha presidencial brasileira de 2018. **Linguagem em (Dis)curso**. v. 20, n.1, p. 33-49, 2020.

PACE, L. S. M. **A (im)polidez linguística em grupo específico no ambiente de interação virtual**. Facebook, 2014. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/10343>>. Acesso em 22 de outubro de 2020.

PERRIN, L. **Modalisateurs, connecteurs, et autres formules énonciatives**. Arts et Savoirs, 2012.

QUARESMA, C. E. **A agressividade nas interações virtuais: análise das estratégias de im/polidez em comentários a uma publicidade veiculada no Youtube**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

RECUERO, R. **Atos de Ameaça à Face e a Conversação em Redes Sociais na Internet**. Disponível em: <http://www.raquelrecuero.com/arquivos/rascunhoatosdeameaca.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020

RODRIGUES, C. Capitalismo informacional, redes sociais e dispositivos móveis: hipóteses de articulação. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 20, p. 70-83, 2010.

SANTOS, E. P. O uso de modalizadores epistêmicos no gênero comentário online. **Diálogo das Letras, Pau dos Ferros**, v. 01, n. 01, p. 168-181, 2012.

SPENCER-OATEY, H. (Im)Politeness, face and perceptions of rapport: unpackaging their bases and interrelationships. **Journal Of Politeness Research: Language, Behaviour, Culture**. n. 1, p. 95 – 119 2005, p. 97.

ANDRADE, V. A. B.; TRAVAGLIA, L. C.. Modalização em artigos científicos da área da Linguística. **Domínios de Lingu@gem**, vol. 11, n. 3, 2017.

WATTS, R. J. **Politeness**. New York: Cambridge University Press, 2003.

WE ARE SOCIAL. Digital in 2019. Disponível em: <[https://datareportal.com/reports/digital-2019-global-digitalyearbook?utm_source=Reports&utm_medium=PDF&utm_campaign=Digital_2019&utm_content=Globa 1_Overview_Promo_Slide](https://datareportal.com/reports/digital-2019-global-digitalyearbook?utm_source=Reports&utm_medium=PDF&utm_campaign=Digital_2019&utm_content=Globa%201_Overview_Promo_Slide)>. Acesso em: 28 jul. 2020.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola. 2016, p. 16-29.

IMPACTO DO USO DO COMENTÁRIO METADISCURSIVO NO JOGO DE FACES EM UM DEBATE ELEITORAL: O NÃO-ALCANCE DA COMPLETUDE MONOLÓGICA

Paloma Bernardino Braga¹

Resumo

Este trabalho investiga como a relação de discurso comentário metadiscursivo (CM) pode atuar na relação entre a negociação de faces em um debate eleitoral presidencial e o não-alcance da completude monológica. O *corpus* selecionado foi o último debate eleitoral das eleições presidenciais de 2018, transmitido pela Rede Globo. Utilizamos o Modelo de Análise Modular do Discurso como percurso teórico-metodológico para o presente estudo. Partindo de pesquisas previamente realizadas sobre o CM, verificamos que ele pode atuar como uma importante estratégia discursiva para expor o não-alcance da completude monológica ao telespectador/eleitor, tendo em vista que uma intervenção considerada inapropriada ou insuficiente pelo interlocutor pode ser danosa à face de um candidato, fazendo com que ele seja visto pelos telespectadores como um candidato menos preparado para governar. O estudo ressalta a necessidade de os debatedores tentarem, a todo momento, mostrarem-se claros e realizarem intervenções completas não só aos debatedores oponentes, mas, principalmente, aos eleitores.

Palavras-chave: Comentário metadiscursivo. Completude monológica. Processo de figuração.

Abstract

This paper investigates how the relation of metadiscursive commentary (MC) discourse may act on the relation between the negotiation of faces (face-work) in a presidential electoral debate and the non-achievement of the monological completion. The selected *corpus* was the last electoral debate of the 2018 Brazilian presidential election, broadcast by Globo. We utilized the Model of Modular Analysis of the Discourse as a theoretical-methodological path for the present study. Starting from previous researches about the MC, we verified that the MC may act as an important discourse strategy to expose the non-achievement of the monological completeness to the viewer/listener, seeing as an intervention considered inappropriate or insufficient by the interlocutor may be damaging to the face of a candidate, making him be seen by the viewers as a candidate who is less prepared to govern. The study highlights the need for the debaters to try, at all times, to show themselves clear and perform complete interventions not only to the opponent debaters, but, mainly, to the electors.

Keywords: Metadiscourse commentary. Monological completion. Face work.

¹ Mestranda. E-mail: palomabbrega@gmail.com. Orientador: Prof. Dr. Gustavo Cunha.

1. Introdução

Em toda interação, realizamos ações languageiras que evidenciam para os interactantes quais são as expectativas em relação às linhas de conduta em determinada prática social. Isso significa que os agentes da interação partilham de um conhecimento, de acordo com sua vivência, acerca de como devem agir verbalmente ou não em dada prática social (GOFFMAN, 2011; CUNHA; BRAGA, 2016). Sob essa perspectiva, no debate eleitoral (doravante DE) espera-se que os candidatos/debatedores tentem, a todo momento, mostrar ao telespectador/eleitor um alto nível de preparação para a interação e, por conseguinte, para também governar.

O comentário metadiscursivo (CM) é uma relação de discurso que costuma ser utilizada em DE durante o processo de negociação da interação (CUNHA; BRAGA 2016, CUNHA; BRAGA 2018, CUNHA; BRAGA;de BRITO 2019). De acordo com Cunha e Braga (2016, p. 103), “os candidatos, durante o debate, negociam suas imagens identitárias, tentando reivindicar valores sociais positivos para si (preservação da própria face)”. O CM, conforme os estudos de Cunha e Braga (2016), Cunha e Braga (2018) e Cunha, Braga e de Brito (2019), é utilizado pelos candidatos, ao longo do debate, na gestão de faces (GOFFMAN, 2011).

A escolha pelo estudo das funções do CM em um debate eleitoral presidencial fundamenta-se na proposição de que esse gênero do discurso é relevante e presente socialmente, sendo considerado um espetáculo da democracia, pois coloca o telespectador/eleitor como instância de maior poder (CUNHA, 2016; CUNHA, BRAGA, 2016). Desta forma, os debatedores, ao longo de toda interação, buscam proteger a própria face (seus valores positivos) e tentam atacar a face do adversário, uma vez que o objetivo do candidato, no debate eleitoral, é mostrar ao telespectador (eleitor) ser o candidato mais apto e preparado e, por consequência, provar que o candidato da oposição não é a opção mais digna de voto (CUNHA, 2016).

A partir dessas considerações, selecionamos um trecho retirado do último debate eleitoral respectivo às eleições presidenciais de 2018 como nosso objeto de estudo. Esse debate polilocal ocorreu entre os candidatos Fernando Haddad (PT), Ciro Gomes (PDT), Guilherme Boulos (PSOL), Marina Silva (Rede), Henrique Meirelles (MDB), Geraldo Alckmin (PSDB) e Alvaro Dias (Podemos), em 04 de outubro de 2018. Foi televisionado pelo canal Rede Globo e teve como mediador o jornalista William Bonner. O debate teve quatro blocos e mais de duas horas de duração. O candidato Jair Bolsonaro, que na época figurava na frente das pesquisas de intenção de voto, não compareceu ao debate.

Sendo assim, pretendemos analisar em que medida o comentário metadiscursivo impacta na negociação de faces em relação ao não-alcance da completude monológica. Nossa hipótese é de que o CM pode ser utilizado estrategicamente por um debatedor/candidato para chamar a atenção do telespectador/eleitor ao não-alcance da completude monológica por um outro candidato, gerando um ataque à face do oponente.

Para isso, utilizaremos o Modelo de Análise Modular do Discurso (MAM) como percurso teórico-metodológico. Primeiramente, apresentaremos a definição do comentário metadiscursivo e seus subtipos. Em seguida, faremos uma exposição do MAM e do caminho metodológico empregado. Por fim, faremos a análise de um trecho para ilustrar como o comentário metadiscursivo atua na relação entre a gestão de faces e o não-alcance da completude monológica.

2. Aporte teórico

2.1 *Comentário Metadiscursivo*

Este trabalho toma como ponto de partida resultados de outras pesquisas acerca do comentário metadiscursivo². De acordo com Cunha e Braga (2016), uma das características do comentário metadiscursivo é ser um tipo de relação de discurso na qual um CM se articula a uma informação previamente estocada na memória discursiva dos interlocutores³. Cunha e Braga descrevem o CM como um fenômeno discursivo complexo, já que articula informações de diferentes planos da organização do discurso (como a polifonia, outras relações de discurso, informações de ordem lexical, sintática, prosódica, etc.) (CUNHA, BRAGA, 2016). Para os autores, o CM é uma:

relação de discurso por meio da qual o locutor emprega um segmento de discurso representado para comentar, avaliando, uma informação da memória discursiva cuja origem é o comportamento linguageiro do próprio locutor (comentário metadiscursivo autofônico), do interlocutor (comentário metadiscursivo diafônico) ou de terceiro (comentário metadiscursivo polifônico). (CUNHA, BRAGA, 2018, p. 185)

² A noção de comentário metadiscursivo foi estudada no âmbito de dois projetos de pesquisa na Faculdade de Letras da UFMG: “O papel do comentário metadiscursivo na construção de debates eleitorais”, de que resultaram os artigos Cunha; Braga (2016, 2018), e “Estudo das funções do comentário metadiscursivo no processo de figuração em debates eleitorais”, de que resultou o artigo Cunha, Braga e de Brito (2019), ambos coordenados por Gustavo Ximenes Cunha. A autora do presente projeto atuou em ambos os projetos na condição de bolsista de Iniciação Científica do CNPq.

³ De acordo com Berrendonner (1983, p. 230), a memória discursiva se refere ao “conjunto de saberes conscientemente partilhados pelos interlocutores”.

Já em relação a seus subtipos, um CM pode ser autofônico, diafônico ou polifônico. O CM autofônico é aquele que permite o locutor “avaliar negativa ou positivamente seu próprio comportamento linguageiro ao longo do debate ou mesmo ao longo da campanha eleitoral.” (CUNHA; BRAGA, 2018, p. 182). O CM autofônico permite, como demonstra o exemplo abaixo (CUNHA; BRAGA, 2018, p. 182), que o locutor proteja a sua própria face, ou seja, que ele reivindique para si valores sociais positivos:

Aécio Neves: (...) (17) Eu governei Minas, com um orgulho enorme, candidata, por oito anos, (18) e levei Minas Gerais, (19) que não é o mais rico dos estados brasileiros, (20) é o segundo mais populoso, (21) a ter a melhor educação fundamental do Brasil. (22) E quem fez, candidata, tem mais autoridade para dizer que vai fazer.⁴

Na análise feita pelos autores, Aécio Neves utiliza um CM no ato 22 para demonstrar ao telespectador/eleitor que teria mais competência do que sua adversária, Dilma Rousseff, para prometer melhorias na educação, por ter obtido bons resultados como governador em Minas Gerais (CUNHA; BRAGA, 2018).

O CM diafônico, por sua vez, foi definido como “o tipo de comentário com o qual o candidato avalia negativa ou positivamente o comportamento linguageiro do interlocutor (adversário ou integrante da plateia)” (CUNHA; BRAGA, 2018, p. 182), como mostra o exemplo abaixo (CUNHA; BRAGA, 2018, p. 183):

José Serra: (1) Olha, como eu disse, (2) o piso salarial foi elevado de 1200, para 2600. (3) Isso valoriza o professor, (...) (8) Mais ainda, nós vamos criar um centro de treinamento e reciclagem permanente dos professores do município. (9) Para reforçar a qualidade das aulas, a qualidade da docência. (...)

Fernando Haddad: (1) Serra, com o perdão da palavra, (2) a educação não é propriamente a tua área. (3) Professor não é reciclado nem treinado. (4) Essas palavras não se adequam ao educador. (5) O educador é formado, (6) tem sua formação inicial, continuada. (7) Reciclagem e treinamento você usa para outras coisas, (8) você não pode usar para professor. (9) Estou te orientando (10) para você não cometer esse deslize novamente.

Ao corrigir a linha de conduta do adversário, Haddad também reivindica valores sociais positivos para si (entender mais sobre educação, ter mais respeito com os professores). Os autores afirmam que “além dessa função de atacar a imagem do adversário, o comentário diafônico pode ter como função a valorização da face do interlocutor” (CUNHA; BRAGA, 2018, p. 183).

⁴ Os comentários metadiscursivo são os atos sublinhados (CUNHA; BRAGA, 2018).

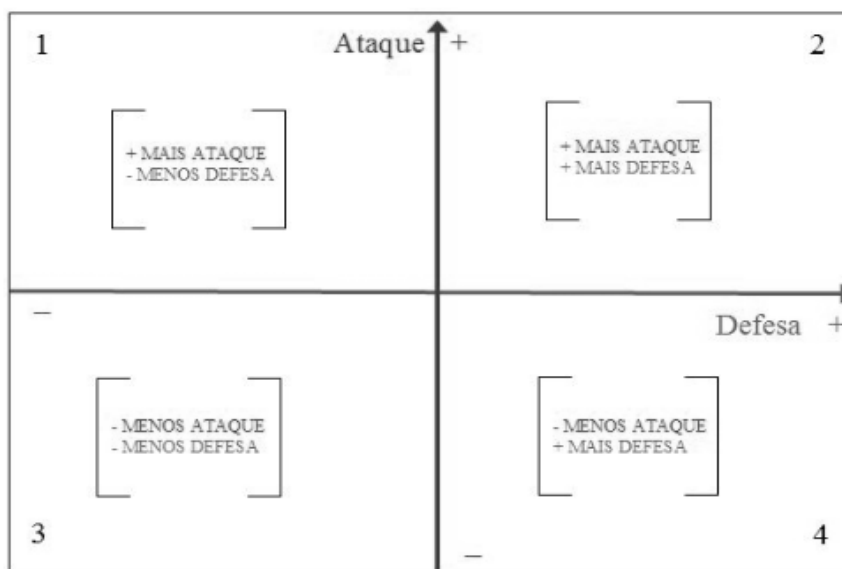
Por fim, por meio do CM polifônico, “o locutor avalia negativa ou positivamente o comportamento linguageiro de terceiros (correligionários, assessores, o programa político etc.)” (CUNHA; BRAGA, 2018, p. 184). No exemplo apresentado pelos pesquisadores (CUNHA; BRAGA, 2018, p. 184), Haddad refere-se a Serra em terceira pessoa, colocando o telespectador na posição de interlocutor e o seu oponente se torna um terceiro:

Fernando Haddad: (01) Na minha opinião, (02) o candidato José Serra tem uma visão muito restrita da mulher. (03) Ele vê a mulher apenas como gestante. (...)

Em outro trabalho, Cunha, Braga e de Brito (2019) analisam a fundo quais são as funções figurativas do comentário metadiscursivo em debates eleitorais. De acordo com os autores, cada comentário metadiscursivo pode apresentar a traços de *ataque* e *defesa* de faces, tendo em vista o fato “de serem essas as funções básicas que um recurso verbal pode exercer no processo de figuração” (CUNHA; BRAGA; de BRITO, 2019, p. 175). Em outros termos, um CM pode desempenhar a função de ataque à face de um debatedor adversário e outro pode ter como fim a defesa da face do próprio locutor ou de um terceiro (CUNHA; BRAGA; de BRITO, 2019).

Ademais, os CM possuem a propriedade de estarem presentes do discurso de forma escalar, “(...) já que dois CMs podem ser produzidos com o fim de atacar a face do adversário, mas um pode ter um grau de agressividade mais acentuado do que outro” (CUNHA; BRAGA; de BRITO, 2019, p. 175). A característica do CM ter um grau maior (+) ou menor (-) de ataque ou defesa da fase é representada pela seguinte escala:

Figura 1: esquema ataque/defesa.



Fonte: Cunha, Braga e de Brito (2019, p. 176).

Através dessa escala, os autores evidenciam que o CM “pode ser utilizado para atacar e/ou defender, de forma mais ou menos intensa, as faces positivas e/ou negativas em jogo numa interação” (CUNHA; BRAGA; de BRITO, 2019, p. 184). Os autores concluem que o CM auxilia

cada candidato a desempenhar uma linha de conduta tensa, por meio da qual, em virtude do eleitorado, dosa constantemente a intensidade dos ataques e das defesas que realiza em relação às suas próprias faces, bem como às faces dos adversários e de terceiros (CUNHA; BRAGA; de BRITO, 2019, p. 185)

À luz de todas as características expostas neste item acerca do comentário metadiscursivo, podemos concluir que o CM é uma relação de discurso que pode desempenhar funções importantes no jogo de faces no debate eleitoral. Assim sendo, o seu estudo se mostra como uma contribuição relevante aos estudos linguísticos.

2.2 Modelo de Análise Modular do Discurso

Utilizaremos o Modelo de Análise Modular do Discurso (MAM) como referencial teórico-metodológico para alcançarmos os objetivos deste estudo e testarmos nossas hipóteses. Desenvolvido por Eddy Roulet e sua equipe na Universidade de Genebra, também conhecida como Escola de Genebra, o MAM é uma abordagem sócio-interacionista que visa descrever e explicar a complexidade discursiva dentro dos estudos do discurso (CUNHA, 2014).

Tal modelo, segundo Marinho (2004), seria uma inserção de diversos trabalhos de diversas correntes de pesquisa como a obra de Bakhtin, reflexões filosóficas anglo-saxônicas sobre o ilocutório e o implícito, as pesquisas sociológicas como a Goffman sobre a interação face a face, dentre outras.

O modelo permite a integração das dimensões linguísticas, textuais e situacionais do discurso, possibilitando que a complexidade discursiva seja decomposta em unidades menores e mais simples chamadas de módulos. Os módulos podem ser classificados como lexical, sintático, hierárquico, referencial e interacional. A inter-relação entre módulos gera as chamadas formas de organização do discurso, que podem ser elementares ou complexas (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

As formas de organização elementares resultam da acoplagem de informações extraídas dos módulos e são classificadas como: fono-prosódica, semântica, relacional, informacional, enunciativa, sequencial e operacional. Já as formas de organização complexas resultam da acoplagem de informações extraídas dos módulos e das formas de organização

elementares e podem ser classificadas como: periódica, tópica, polifônica, composicional e estratégica (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

O Modelo de Análise Modular do Discurso é um instrumento de análise da complexidade discursiva bastante abrangente e possui alta capacidade integradora, permitindo, assim, um diálogo construtivo entre diversas teorias (CUNHA, 2014). Em conclusão, o MAM permite que o pesquisador combine informações de ordem linguística, textual e situacional e estabeleça o percurso de sua análise de acordo com a combinação dos módulos e das formas de organização que mais sejam pertinentes para a pesquisa e para o *corpus* em análise. Desta forma, extraímos informações dos módulos referencial e hierárquico, e das formas de organização relacional, enunciativa, polifônica e estratégica.

2.3 Módulo Referencial

O módulo referencial corresponde ao estudo das relações que o discurso mantém com o mundo em que está inserido e ao mundo que representa. Através dele, entendemos melhor as propriedades do mundo em que o discurso analisado se insere para estabelecermos uma relação entre as características gerais do debate eleitoral presidencial e a função dos CMs presentes neles (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001; CUNHA, 2014).

Desta forma, o DE pode ser descrito como um “espetáculo da democracia” (CUNHA, 2016), devido à sua natureza polêmica e por ser um produto televisivo cujo objetivo é ser o mais atrativo possível ao público. Ademais, tem como objetivo informar telespectadores/eleitores acerca das propostas de cada candidato, além de convencê-los a, possivelmente, mudar o seu voto (CUNHA; BRAGA, 2016). Devido a tais características, os debatedores precisam se valer de diversos recursos languageiros para que a interação ocorra de forma satisfatória, o que mostra a importância da linguagem verbal na negociação das expectativas acerca da prática social da qual participam.

Segundo Silva (2013, p. 93), “no gênero debate eleitoral face a face, mais importante do que manter o equilíbrio das relações sociais, é colocar em risco a imagem do adversário político, com a finalidade de conquistar votos”. Outrossim, a disputa verbal entre os adversários políticos no gênero debate demonstra grande relevância social. Por meio dela, é possível fortalecer sua imagem e enfraquecer a do adversário (CUNHA, 2014).

De acordo com Goffman, a face consiste “[n]o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular” (GOFFMAN, 2011, p. 13-14). Já a noção de território corresponde ao espaço, seja ele físico ou não, em que são preservadas informações íntimas sobre si (GOFFMAN, 2011).

Podemos concluir que o debate eleitoral é uma luta verbal entre candidatos/debatedores que têm como objetivo a (re)eleição. Sendo assim, os candidatos devem buscar, ao longo de toda interação, demonstrar ao telespectador/eleitor um alto nível de preparação para a interação — o que também demonstrará, conseqüentemente, um alto nível para governar.

2.4 Módulo Hierárquico

O módulo hierárquico, por sua vez, define como é possível alcançar, por meio de categorias e regras, as estruturas hierárquicas que representam o processo de negociação de uma determinada interação. Toda intervenção linguageira, de acordo com o MAM, constitui uma proposição. Essa, por sua vez, desencadeia um processo de negociação, que, em linhas gerais, pode ser formado por uma proposição (está chovendo?), por uma ou mais reações (sim) e ratificação (obrigada) (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

O processo de negociação (desenvolvimento e encerramento) está ligado a dois tipos de restrições. A completude dialógica, a primeira restrição, diz respeito ao alcance do duplo acordo entre os interactantes, ou seja, que a negociação atinja uma ratificação. Já a segunda restrição, a completude monológica, está ligada às exigências comunicativas e rituais (CUNHA, 2014). De acordo com Cunha,

[e]ssa restrição [completude monológica] diz respeito à necessidade de que cada fase do processo de negociação — proposição, reação ou ratificação — seja elaborada de modo suficientemente claro e completo, para que seja possível o desenvolvimento da interação. (...) Mas vale destacar que o julgamento sobre a completude de uma intervenção não é feito pelo próprio locutor (...).” (CUNHA, 2014, p. 40)

Em outros termos, alcançar a completude monológica significa realizar uma intervenção que seja julgada suficientemente clara pelo interlocutor. Ao longo do debate, os candidatos precisam demonstrar clareza e domínio do assunto em discussão. Portanto, o alcance da completude monológica é de grande importância para as faces em jogo nesse tipo de interação, e, para isso, os interactantes se valem de recursos linguageiros para realizar os ajustes sucessivos necessários para o alcance das completudes (CUNHA, 2020, no prelo).

Ademais, o módulo hierárquico permite a representação do processo de negociação da interação por meio de estruturas hierárquicas. Elas são formadas por três tipos de constituintes textuais: trocas (unidade textual máxima), intervenções (unidade constitutiva da troca) e atos (unidade textual mínima).

2.5 Formas de Organização

A forma de organização relacional combina as informações hierárquicas, referenciais, lexicais e sintáticas, tendo como objetivo a identificação das relações de discurso entre os

constituintes da estrutura hierárquica e da memória discursiva. Por meio desta forma de organização, identificamos a relação entre um comentário e o que é comentado. No item 4, apresentaremos uma hierárquica-relacional na qual um CM se liga a uma informação da memória discursiva.

A Forma de organização enunciativa combina informações lexicais, sintáticas, interacionais e referenciais. Por meio dela, é possível identificar os discursos representados (autofônicos, diafônicos e polifônicos) na interação. Já a forma de organização polifônica possibilita a combinação das formas de organização enunciativa e relacional e do módulo referencial. Através desta forma de organização, iremos explicar a função dos discursos representados, identificados na forma de organização enunciativa (subtipo do CM e suas funções).

Por fim, a forma de organização estratégica combina informações enunciativas, polifônicas, relacionais, linguísticas, interacionais e referenciais. Por meio dela, descrevemos o modo como os interactantes coordenam as relações de faces, territórios e lugares no discurso. Em outros termos, descreveremos como o uso do CM pode ser danoso à face de um candidato que não alcançou a completude monológica — o que será demonstrado no próximo item.

3. O uso do Comentário Metadiscursivo para sinalizar o não-alcance da completude monológica

Para esta análise, foi selecionado um trecho do *corpus* da pesquisa “O papel do comentário metadiscursivo em debate eleitoral presidencial: estratégia discursiva no jogo de faces⁵”, que se constitui da transcrição do último debate eleitoral presidencial das eleições de 2018, transmitido pela Rede Globo.

A seleção desse trecho se justifica por exemplificar como os candidatos julgam importante o alcance da completude monológica, e, para isso, utilizam o CM para expor quando o alcance não é realizado. O trecho selecionado consiste na pergunta, resposta e parte da tréplica da primeira pergunta do terceiro bloco, na qual Marina Silva formula uma pergunta a Fernando Haddad:

[Pergunta] Marina: (1) eu iria fazer essa pergunta para o candidato Bolsonaro/ (2) mas como ele mais uma vez amarelou/ (3) deu uma entrevista pra Record e não veio aqui debater conosco\\ (4) nós temos hoje uma situação em que vinte e cinco por cento está votando porque não quer o Bolsonaro\ (5) vinte e cinco por

⁵ Pesquisa de mestrado da autora. Conclusão prevista para dezembro de 2021.

cento vota porque não quer o candidato do PT\ (6) que é você\ (7) cinquenta por cento não quer nenhum dos dois\ (8) diante dessa situação desoladora da política brasileira e da grave crise que o Brasil está vivendo/ (9) qual é a autocrítica que você faz em relação a tudo isso da contribuição do PT para esse momento difícil//⁶

Nos atos 1-3, Marina inicia o seu turno com uma preparação (CUNHA, 2015), que, por sua vez, é formada por um contra-argumento. Essa fase de preparação é de extrema relevância, pois ela aproveita o momento para realizar um ataque a face do candidato Jair Bolsonaro, que, na época, estava em primeiro lugar nas pesquisas e que não compareceu ao debate. Nos atos seguintes, 4-7, Marina apresenta argumentos que dão suporte à sua pergunta, mostrando a Haddad que os eleitores estão votando em Bolsonaro por não querer Haddad, ou seja, que Haddad seria o responsável pelo número maior de eleitores com intenção de voto a Bolsonaro — sendo então um ataque à face não só de Haddad, mas também de Bolsonaro.

Já nos atos 8-9, Marina formula a sua pergunta, que é formada por uma preparação (ato 8). O ato 8 funciona como uma ligação entre todos os argumentos apresentados por Marina nos atos 4-7, o que justifica a sua pergunta no ato 9, no qual ela retoma tais argumentos (“qual é autocrítica que você faz em relação a tudo isso da contribuição do PT...”) por meio de “tudo isso”. Conclui-se que Marina Silva formula uma pergunta complexa, valendo-se de estratégias para justificar a relevância de sua pergunta (fase de preparação), e atacar a face de dois oponentes: Jair Bolsonaro e Fernando Haddad.

Segundo as regras rituais do debate eleitoral, Fernando Haddad deve responder à pergunta de Marina (que também é, principalmente, uma resposta aos eleitores) de forma completa e satisfatória, ou seja, deve alcançar a completude monológica. Não obstante, por ter sofrido um ataque à sua face, Haddad também precisa mobilizar recursos linguageiros para se defender das acusações feitas pela candidata oponente:

[Resposta] Haddad: (1) olha Marina/ (2) eu agradeço a pergunta\ (3) eu tô em campanha há apenas vinte e dois dias/ (4) eu entrei numa situação completamente anormal\ (5) o líder das pesquisas/ (6) que figurava na dianteira podendo ganhar no primeiro turno/ (7) não pôde participar da eleição em função duma decisão arbitrária\ (8) foi condenado sem provas\ (9) e hoje é considerado pelo mundo inteiro um preso político\ (10) inclusive por um comitê das Nações Unidas que vai julgar o mérito dessa ação em março do ano que vem\ (11) você sabe de quem eu tô falando/ (12) tô falando do Lula que estava com quarenta por cento de intenção de voto\ (13) eu tô me apresentando ao eleitorado porque eu represento nesse momento um projeto que deu certo/ (14) o Lula saiu com oitenta e seis por cento de aprovação/ (15) um presidente que governou pra todos/ (16) quando falam que o Lula é radical que o Lula instituiu o ódio/ (17) quando isso// (18) o Lula tratou

⁶ Os trechos apresentados foram segmentados em atos e transcritos de acordo com as normas do MAM: / – \ contorno melódico continuativo ascendente, plano ou descendente; // – \ contorno melódico conclusivo ascendente, plano ou descendente (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

do servente ao banqueiro do catador de papel ao empresário com a mesma dignidade\ (19) abriu as portas do palácio do planalto pra todo o povo brasileiro/ (20) e governou olhando pros mais pobres\\ (21) que é o que eu pretendo fazer a partir de primeiro de janeiro\ (22) reabrir o palácio do planalto pra todos os brasileiros/ (23) de preferência pra aqueles que mais precisam da ação do estado\ (24) essa é a minha formação de professor/ (25) e esse é o meu valor maior\\

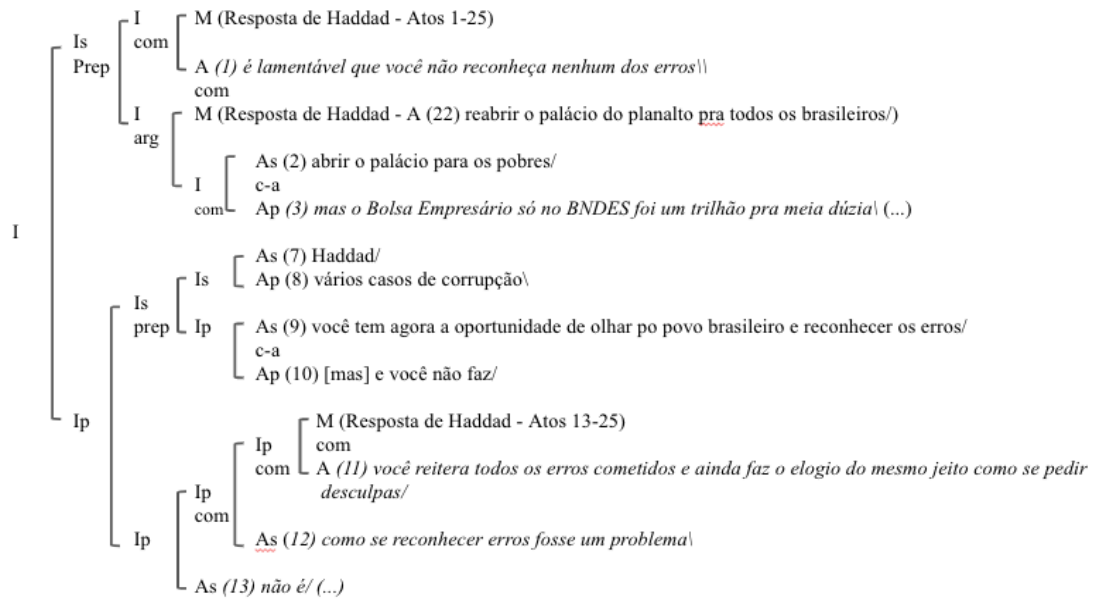
Haddad também inicia o seu turno de falar com uma preparação, na qual utiliza um CM diafônico [- defesa – ataque] para agradecer a pergunta (atos 1-2), o que pode fazer com que o telespectador/eleitor o veja como um candidato educado e polido. Ainda na preparação, Haddad justifica os argumentos que apresentará nos próximos atos, explicando que entrou na campanha eleitoral há menos tempo e em uma situação completamente anormal (atos 3-4).

Nos atos 5-12, Haddad apresenta uma série de justificativas utilizando relações de argumento, topicalização, sucessão e reformulação para proteger a face de Lula, ex-presidente e o líder das pesquisas das eleições presidenciais de 2018 (antes de ser preso); e, por consequência, a face do seu partido. Ele demonstra que o julgamento negativo ao PT é precipitado, sendo a condenação de Lula um ato sem provas.

Nos atos seguintes (13-25), Haddad se vale de argumentos para proteger a própria face do ataque feito por Marina, ainda se mobilizando para também defender a face de Lula e do partido (PT). Ao apresentar as ações positivas que Lula fez ao ser presidente (atos 18-20), Haddad afirma que ele também fará tais ações (atos 21-23), ou seja, que ele também dispõe de tais valores que fizeram de Lula um presidente que governou para todos (atos 14-15). Ele finaliza sua resposta (atos 24-25) reforçando que é um candidato de valores nobres (ser professor e governar para quem precisa).

Figura 2: Estrutura hierárquica-relacional da réplica de Marina Silva⁷

Réplica - Marina Silva



Fonte: elaboração da autora.

Contudo, é o interlocutor, a candidata Marina Silva, quem julgará se a completude monológica foi alcançada ou não. Ela, em sua réplica, avalia a resposta de Haddad como insuficiente. Marina inicia a sua tréplica com uma fase de preparação (atos 1-3), cujo objetivo é mostrar ao eleitor como a resposta de Haddad foi inadequada. Para isso, ela utiliza um CM diafônico [+ ataque – defesa] (ato 1), que se liga aos atos (1-25 da resposta de Haddad), para comentar o discurso do seu oponente. Em outros termos, Marina comenta metadiscursivamente que Haddad não a respondeu da forma esperada, pois não realizou nenhuma autocrítica, mas sim somente teceu elogios ao seu partido:

Ainda na preparação, Marina apresenta argumentos para provar que Haddad deveria ter reconhecido os erros cometidos pelo partido, como nos mostra os atos 2 e 3. O ato 3, por sua vez, é um comentário metadiscursivo diafônico [+ ataque – defesa] que comenta o ato 22 da resposta de Haddad. Em seguida, Marina inicia uma nova fase de preparação (atos 7-10), valendo-se de argumentos e contra-argumentos para reforçar ao telespectador que Haddad é incapaz de reconhecer os próprios erros. Esse é um ataque grave à face, pois um candidato à presidência deseja que o seu eleitor o veja como alguém de confiança. Em seguida, Marina apresenta a sua opinião ao eleitor, por meio de um CM [+ ataque + defesa], tentando mostrar

⁷ I = intervenção; A = ato; s = subordinado; p = principal; prep = preparação; com = comentário; arg = argumento; c-a = contra-argumento.

que ela reconhece os valores de se reconhecer um erro, que não é um problema (atos 11-13). Ela reforça, mais uma vez, a inadequação da resposta de Haddad por meio de um CM (ato 11).

Marina Silva, então, mobiliza três comentários metadiscursivos diafônicos (ato 1; ato 3 e atos 11-13) para sinalizar ao telespectador/eleitor problemas na resposta de Haddad. Por meio dos CMs, Maria Silva chama a atenção do público para o fato de que Haddad não alcançou a completude monológica, ou seja, sua intervenção não foi suficientemente completa. Desta forma, Marina Silva demonstra aos eleitores que Haddad não é capaz de reconhecer os erros (CM ato 1 e CM atos 11-13) — o que é considerado uma atitude negativa para um político que pretende ser presidente da república.

4. Considerações Finais

Podemos concluir que uma intervenção considerada inapropriada ou insuficiente pelo interlocutor pode ser danosa à face de um candidato, fazendo com que ele seja visto pelos telespectadores como um candidato menos preparado para governar. Sendo assim, buscamos mostrar como o alcance da completude monológica é importante aos debatedores em relação ao jogo de faces. O estudo da importância do alcance de completude monológica em um debate eleitoral se justifica por mostrar como é vital para os candidatos se mostrarem suficientemente claros não só aos debatedores oponentes, mas, principalmente, aos eleitores.

O CM é uma relação de discurso que pode ser utilizada, durante uma interação, para demonstrar ou sinalizar problemas e insuficiências em uma dada intervenção. Devido à sua característica de poder ser utilizada para atacar ou defender uma face, o CM se mostra como um recurso linguageiro de grande importância à negociação de faces na interação — principalmente no que diz respeito ao alcance ou não da completude monológica.

Referências

- BERRENDONER, A. Connecteurs pragmatiques et anaphore. **Cahiers de linguistique française**, v. 5, p. 215-246, 1983.
- CUNHA, G. X. **Para entender o funcionamento do discurso**: uma abordagem modular da complexidade discursiva. Curitiba: Appris, 2014.
- CUNHA, G. X. As relações retóricas e a negociação de faces em debate eleitoral. **Confluência**, n. 47, p. 205-238, 2015.
- CUNHA, G. X. O comentário metadiscursivo em debates eleitorais. **Anais do IV Simpósio Internacional de Análise do Discurso**. 2016, p. 01-16.

- CUNHA, G. X. O processo de negociação e o alcance da completude monológica em debate eleitoral. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas. 2020. No prelo.
- CUNHA, G. X.; BRAGA, P. B. O comentário metadiscursivo como estratégia argumentativa em debates eleitorais. **EID&A**, Ilhéus, v. 12, p. 101-118, 2016.
- CUNHA, G. X.; BRAGA, P. B. Definindo o comentário metadiscursivo em uma perspectiva interacionista da Análise do Discurso. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 22, p. 171-188, 2018.
- CUNHA, G. X.; BRAGA, P. B.; de Brito, D. M. As funções figurativas do comentário metadiscursivo em debates eleitorais. **Cadernos de Linguagem de Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 168-187, 2019.
- GOFFMAN, E. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MARINHO, J. H. C. Uma abordagem modular e interacionista da organização do discurso. **Revista da Anpoll**, v. 16. p. 75-100, 2004.
- ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. **Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours**. Berne: Lang, 2001.
- SILVA, L. A. **Descortesia e (des)construção da imagem pública**. In: PRETI, D; LEITE, M. Q. (orgs.) Comunicação na fala e na escrita. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 93-120.

REPRESENTAÇÕES DE SUJEITOS NA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA DA NOÇÃO DE DEMOCRACIA

Jaqueline dos Santos Batista Soares¹

Resumo

Partindo do pressuposto de que a noção de democracia pode ser considerada como um conceito inacabado sempre em construção, assim como o próprio sistema democrático em muitos países, sobretudo, na América Latina propomos uma análise que tem por objetivo descrever e interpretar como os sujeitos postulam representações para a noção de democracia. Ao projetar um discurso com o propósito de *fazer ver* e *fazer pensar* (re) constroem os sentidos e as representações de locutores, enunciadore e da própria noção no âmbito do discurso político midiático. É em função das particularidades da noção de democracia entendida como um conceito constituído por uma heterogeneidade – em uma relação de transparência e ao mesmo tempo de opacidade – a partir da qual os sujeitos podem jogar com os sentidos que surge o interesse de nossa pesquisa em analisar como a organização discursiva do artigo de opinião pode refletir essa opacidade da noção em uma situação comunicativa de polêmica pública. O conceito de democracia pode ser compreendido como um acontecimento discursivo, pois por meio dela instaura-se uma circulação discursiva intensamente dialógica e polarizada. Para essa análise, selecionamos um *corpus* composto por dois artigos de opinião das seguintes mídias de informação: Folha de São Paulo e O Tempo. A análise dos artigos busca examinar quais as estratégias discursivas utilizadas pelos sujeitos na construção do ponto de vista sobre a noção de democracia. Para tanto, ancoramos nossas análises no âmbito da análise do discurso tendo como principais abordagens a Teoria Semiolinguística e a Teoria interacional do ponto de vista (dialogismo, posições e posturas enunciativas imputação, PDV).

Palavras-chave: Discurso político-midiático. Ponto de vista. Democracia. Enunciação. Discurso.

Abstract

On assumption that the notion of democracy may be considered as an unfinished concept and always in construction, as well as is the democratic system in many countries, especially in Latin America. In this research, we propose an analysis that aims to describe and interpret how people build representations about the notion of democracy. Besides this, when there is a projection of discourse with the purpose to *make see* and *make think* there is an action of reconstructing and/or constructing about the meanings and representations of speakers, enunciators, and the very notion within the scope of media political discourse. It is in the function of the particularities of the notion of democracy understood as a concept constituted by a heterogeneity – in a relationship of transparency and at the same time opacity – from which the subjects can play with the senses that the interest of our research in analyzing how the discursive organization of the opinion article can reflect this opacity of the notion in a communicative situation of public polemic. Accordingly, this polemic situation makes the concept of democracy as a discursive event because it establishes an intensely dialogical and polarized circulation about this concept. For this analysis, we selected a corpus composed of ten opinion

¹ Doutoranda (CAPES). E-mail: jack.uemgletras@gmail.com. Orientador: Prof. Dr. Wander Souza.

articles from the following information media: Folha de São Paulo and O Tempo. In the analysis of these articles, we seek to examine which discursive strategies are used by the subjects in the construction of the point of view on the notion of democracy. Therefore, in this work, our theoretical basis will be the Discourse Analysis has as main approaches the Semi-linguistic Theory as well as the Interactional Theory from the point of view (dialogical management of voices, enunciative positions, and postures, imputation, and PDV).

Keywords: Political-media discourse. Point of view. Democracy. Enunciation. Discourse.

1. Introdução

“O que é democracia?” “Vivemos uma democracia?” “O que nos indica que temos um regime democrático consolidado?”, “Ainda somos uma democracia?”. Nos últimos anos, ouvimos essas questões com certa frequência no cenário político e midiático brasileiro, sobretudo, após a ascensão da considerada extrema direita ao poder nas eleições presidenciais de 2018.

Nessa conjuntura, as diversas vozes que se concentraram e concentram em analisar a cena política fomentam um intenso debate acerca da noção de democracia, da existência ou não de um regime democrático no Brasil ou da, suposta, instalação de um sistema que implode a democracia em seu próprio interior, de modo semelhante ao que afirma Levitsky e Ziblat (2018) ao analisar como a atual onda populista de extrema direita subverte o regime democrático nos Estados Unidos, assim como já ocorreu na Europa e em países da América Latina na década de 1970.

Desde a redemocratização do Brasil, vivemos períodos nos quais o país foi governado por representantes considerados de centro, direita ou de esquerda tradicional. No ano de 2018, com a ascensão de um representante da considerada extrema direita à presidência da república houve uma mudança radical de paradigma no espectro político brasileiro, que pode ter sido o combustível para uma suposta descrença ou desconfiança na democracia por uma parcela da sociedade. Saímos de um ciclo de governança, considerada de esquerda – moderada ou de centro esquerda – que durou dezesseis anos para um modelo presidencial visto como de extrema direita. Cenário que se constituiu em um processo de polarização radicalizada e ruptura política (ABRANCHES, 2019).

Nessa conjuntura, a cada discurso institucional, ações ou fala de atores políticos circularam e, ainda, circulam nas mídias, principalmente, jornalísticas, uma infinidade de discursos com a finalidade de análise, explicação ou justificação das diferentes posições reverberadas pelas instituições políticas e seus representantes. Ora considerando que os acontecimentos são típicos de uma democracia consolidada, ora defendendo a inexistência ou fragilidade da democracia brasileira. Cogitamos que esses diferentes pontos de vista ou atitudes enunciativas se sustentam e contribuem para a construção de uma polêmica pública em torno da noção de democracia.

Diante disso, este artigo se debruça sobre os sentidos mobilizados na construção dialógica do ponto de vista sobre a noção de democracia no discurso político midiático. Para tanto, selecionamos como *corpus* artigos de opinião nos quais os articulistas tentam analisar, justificar e se posicionar sobre o tema *democracia*. Para tanto, nosso percurso teórico metodológico se ancora na Teoria Semiolinguística e, principalmente, na Teoria interacional do ponto de vista.

2. Construção interacional do ponto de vista

As diversas opiniões que circulam no espaço público cumprem o papel de atender ao caráter responsivo da linguagem (BAKHTIN, 2006). Elas funcionam como forma de posicionamentos ou representações sobre um objeto, conceitos ou, no nosso caso, uma noção. De acordo com Bakhtin (2006) todo signo é ideológico por natureza, pois carrega valores. Podemos dizer que ao construir uma enunciação que aponta para a problematização – *o que é democracia?* – as representações construídas por diferentes locutores podem carregar traços do posicionamento político e ideológico dos sujeitos bem como nos dar pistas e possíveis interpretativos para a percepção de como se construiu uma polêmica pública (AMOSSY, 2017) em torno da noção de democracia.

Consideramos que a identificação do ponto de vista deve considerar a enunciação em contexto, isto é, como um fazer interlocutivo situado social e historicamente. Essa característica metodológica nos parece próxima das propostas da *Teoria Semiolinguística* no que se refere ao tratamento das questões enunciativas, no Modo de organização enunciativo, sobre as quais se estruturam o ato de linguagem (Charaudeau, 2009). Nessa perspectiva, já bastante conhecida, tanto os aspectos internos quanto as categorias da língua, a percepção da imagem psicossocial entre sujeitos do discurso; quantos os externos, contexto sociohistórico; são componentes imprescindíveis para a realização da análise interpretativa.

Além disso a contribuição da Teoria interacional do Ponto de Vista desenvolvida por Alain Rabatel em diversos escritos, sobretudo, na obra “*Homo Narrans: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa*”, em 2016, apresenta uma abordagem importante sobre a complexidade envolvida no fenômeno da enunciação. Ao teorizar os aspectos enunciativos envolvidos na construção do Ponto de Vista Rabatel efetua um deslocamento em relação à tipologia das focalizações e da narratologia estruturalista desenvolvida, até então, no âmbito da perspectiva genettiana².

² Os quadros gerais da narrativa não serão abordados nesta pesquisa. Entretanto, essa teorização pode ser encontrada nos trabalhos de Greimas (1983), Genette (1966), Adam (2011).

Nesse sentido, Cortez (2013) afirma que a noção de ponto de vista foi amplamente difundida na perspectiva da literatura, sobretudo, no âmbito dos estudos narratológicos desenvolvidos por Genette na abordagem da focalização narrativa. Entretanto, foi somente a partir da reavaliação das relações entre locutor e enunciador, de Benveniste e Ducrot, e de um enquadre dialógico do fenômeno da enunciação, que a estrutura do ponto de vista deixou de ser considerada apenas enfoque narrativo e passou a abarcar mecanismos textuais-discursivos.

No interior da teoria dos pontos de vista Rabatel coloca em relevo não mais os “elementos estruturantes da narrativa” como “matrizes de engendramento de narrativas”, mas os traços enunciativos e pragmáticos que ressaltam as escolhas operadas pelo sujeito ao produzir um discurso, “em função da situação comunicativa, do gênero e das imagens de si e dos leitores etc”. Tais escolhas intencionam produzir determinados efeitos no leitor, passíveis de serem analisados como Pontos de Vista (RABATEL, 2006, p. 15-16).

A abordagem enunciativa do PDV propõe o estudo do modo como o locutor articula diferentes pontos de vista e coloca em cena diferentes enunciadores e locutores no processo de construção de um discurso. Para Rabatel, o locutor tem autonomia para realizar a gestão dos PDV de “maneira lógica e progressiva”, convocando múltiplos enunciadores, também, portadores de pontos de vista. Sobre essa relativa autonomia do locutor, de modo semelhante, Charaudeau (2009, p. 72) afirma que como o locutor “não está à mercê de seu interlocutor” ele detém as condições necessárias para organizar os seus dizeres.

Rabatel (2016b, p.141) concebe a noção de ponto de vista como a “expressão das percepções e/ou pensamentos representados”. Em sentido amplo ou numa dimensão antropológica o PDV pode ser compreendido como “os meios linguísticos pelos quais um sujeito considera um objeto” (2016b, p. 30). Nessa abordagem, é por meio das escolhas linguísticas que os sujeitos exprimem seu PDV. Tornado possível desvelar o jogo discursivo operado pelas escolhas do locutor que, com o objetivo de alcançar a adesão de seus interlocutores, encena diferentes pontos de vista acerca dos quais o locutor pode se aproximar, distanciar, confrontar ou subordinar uns aos outros, conferir maior ou menor grau de relevância, por meio da gestão de locutores e enunciadores que podem assumir posturas co-orientados ou antiorientada ao ponto de vista expresso no projeto de fala do locutor.

3. Procedimentos de construção do Ponto de Vista Sobre a Noção de Democracia

Ao postular a noção de responsabilidade enunciativa Rabatel (2016b) argumenta que o ponto de vista do sujeito pode ser expresso tanto diretamente por meio de comentários

explícitos quanto indiretamente pela construção referencial do objeto de sua enunciação. Rabatel (2015) esclarece que

Existe uma ligação entre apropriação pelo dizer e responsabilidade, mas sem recobrimento das noções: é possível a apropriação pelo dizer de proposições irresponsáveis, de ser julgado “responsável” no (sentido habitual em que fazemos de “responsável”, um sinônimo daquele que se apropria, que assume o que não é o meu caso) por proposições que não foram assumidas, de não ser responsabilizado por proposições que foram, porém assumidas etc. A apropriação pelo dizer e a responsabilidade só se recobrem idealmente em contextos monológicos e monogerados com um locutor e um ponto de vista (RABATEL, 2015, p. 154).

No caso dos contextos dialógicos, tais como os artigos de opinião, a responsabilidade pelo dizer recai sobre o PDV de L1/E1, o *principal*. O ponto de vista do *principal* pode corresponder ao PDV do locutor. Nesse caso, Rabatel (2016, p. 85-86) afirma que esse locutor se relaciona com o locutor “ser do mundo” ou “sujeito falante” e é a partir desse “principal que o locutor engaja seu PDV”, a responsabilidade enunciativa se refere a esse PDV engajado, sobre o qual o Locutor principal pode ser cobrado.

Aos enunciadores ou locutores citados que cumprem, em certa medida, o papel de atualização dos sujeitos modais no discurso Rabatel (2016b, p. 86) propõe que sejam identificados, respectivamente, por uma minúscula seguida de variável **I2** e **e2**, **I3** e **e3**. Essas são instâncias que assumem uma posição segunda em relação a L1/E1.

Nessa perspectiva, os conteúdos proposicionais na base do PDV de certos enunciadores podem nos dar pistas para identificarmos com quais PDV o locutor primário (L1/E1) se identifica, adere ou subordina; se estabelece uma relação de aproximação ou distanciamento ao definir, de modo geral, uma posição enunciativo-argumentativa sobre a problematização “*o que é democracia?*”.

Além da identificação das instâncias anteriormente apresentadas há uma terceira forma de identificar e hierarquizar os PDV, a *imputação*. Em função das várias formas de responsabilidade enunciativa (RE) e das diversas instâncias enunciativas Rabatel (2016, p. 88) distingue entre a RE existente na imputação dos conteúdos proposicionais que o Locutor Enunciador *primário* L1/E1 vai assumir porque os “julga como verdadeiros”, e por outro lado a imputação dos conteúdos proposicionais atribuídos por L1/E1 a um enunciador segundo (e2), marcando uma posição antiorientada ou coorientada.

Rabatel (2013, 2016b) assevera que a responsabilidade enunciativa é limitada ou pressuposta quando remete ao PDV alheio ou quando os PDV imputados por L1/E1 são atribuídos aos e2 (enunciadores segundos), mas não assumidos integralmente pelo locutor principal. A relação entre a disjunção entre locutores e enunciadores, a imputação e a

responsabilidade enunciativa produz efeitos distintos de distanciamento ou de aproximação do locutor principal com os PDV encenados pelos enunciadores segundos.

Outro aspecto observado na construção do PDV nocional são os processos de modalização. Rabatel (2005) afirma que a distinção entre a instância de modalização e a natureza da modalização é importante por introduzir uma dissociação das instâncias enunciativas na modalização do conteúdo proposicional. Para o autor as modalidades epistêmicas, apreciativas e deônticas podem expressar as crenças ou desejos que são ratificadas por uma instância enunciativa validadora. A validade das modalizações é, no dizer de Rabatel (2005), avaliada pelo sujeito na forma de julgamentos de validação.

4. Representações dialógicas de sujeitos e da noção de democracia no artigo de opinião

No artigo “Tanques e togas tentam cercar a democracia brasileira”, publicado pelo jornal Folha de São Paulo, em 2018, a disjunção entre locutor e enunciador nos permite apreender como a gestão do dialogismo interno contribui para a percepção dos PDV representados nos artigos de opinião, bem como as estratégias de aproximação ou de distanciamento do locutor em relação ao PDV representado. Nele temos a representação do PDV do articulista (L1/E1), responsável pelo artigo, e a representação de diversos outros PDV atribuídos a enunciadores ou a locutores por meio de procedimentos como a *imputação*. Vejamos:

[T1] Tanques e togas tentam cercar a democracia brasileira

Nas democracias, chefes militares não fazem considerações sobre política e eleições Tanques e togas tentam cercar a democracia brasileira. Há um esforço deliberado para tratar o eleitor como um débil mental. Generais, juízes e procuradores se arvoram em consciência crítica da brasileira incapaz. Aos 57 anos, incomoda-me o assédio que ofendia meu senso de autonomia adolescente. Desculpem-me por um tantinho de memória privada a unir setembros. Como naquele filme, sei que a história de uma pessoa “vale menos do que um punhado de feijão neste mundo louco”, mas é a minha história — ou a infância afetiva de um liberal. Entre togas e tanques. Eu tinha 15 anos quando o DOPS (Departamento da Ordem Política e Social) encostou as mãos sujas em mim. Passei por um interrogatório informal na escola. A denúncia partira de um professor infiltrado. Eu havia vencido um concurso estadual de redação cujo tema era “O Dia da Árvore”. Associei a agressão à natureza à incúria do governo, ao egoísmo humano e ao lucro irresponsável. E o fiz com a ambição condoreira que têm os candidatos a mau poeta na periferia do mundo...Bastou para que os arautos de então de uma “escola sem partido dos adversários” se assanhassem. De onde eu havia tirado aquelas ideias? Vinham de algum professor? De qual? O que eu entendia por “lucro”? E por “egoísmo”? Engrolei irrelevâncias. Era só um garoto inocente, óculos fundo-de-garrafa, barba nascente, voz ainda desengonçada, meio gordo, ruim de bola, mas bom de amigos — afinal, eu tinha cigarros e dividia com eles os arcanos do Movimento Retilíneo Uniforme Variado (MRUV) e da Oração Subordinada Adverbial Temporal Redu-

zida de Participio. Terminando o interrogatório, concluí em silêncio que a ditadura tinha de acabar. No tempo da memória, como no do cinema, que furta detalhes em benefício da síntese, fui ser condoreiro da periferia do trotskismo. Até os 21 anos. Nas ditaduras não há lugar para míopes inocentes. O “menino antigo” em mim (com licença de Drummond) e o velho recente leram com indignação a entrevista ao Estado de S. Paulo Eduardo Villas Boas, comandante do Exército, segundo quem o futuro governo “pode ter sua legitimidade questionada” em razão da agressão sofrida por Jair Bolsonaro. Nas democracias chefes militares não fazem considerações sobre política e o processo eleitoral. Também não dizem quem pode e quem não pode ser eleito. Ciro Gomes tem razão ao afirmar, aludindo a Brechet, que o general buscava calar as “vozes das cadelas no cio” do fascismo caseiro. E, destaque-se em nome da precisão Villas Boas descartou um golpe. Mas restou a sombra da tutela. Eu não me bandeiei para o liberalismo como um trãnsfuga. Passei por um processo de conversão silenciosa (AZEVEDO, 2018).

No excerto [T1], já no título e subtítulo L1/E1 apresenta um PDV polifônico que se constitui na heterogeneidade. Ao dizer que “Tanques e togas tentam cercar a democracia brasileira” e “Nas democracias chefes militares não fazem considerações sobre política e eleições (AZEVEDO, 2018)” L1/E1 parece fazer um julgamento sobre as ações de forças políticas institucionais e da forte presença de militares no âmbito político. Podemos considerar que L1/E1 realiza esse julgamento por meio do Ponto de vista acertado, pois as afirmações que explicitam seu PDV não retomam de modo evidente as palavras exatas dos enunciadores evocados no discurso.

A polifonia se estrutura por meio da pressuposição e da alusão. L1/E1 constrói o enunciado a partir da pressuposição de existência da democracia brasileira, evidenciada pela nominalização definida, (“a democracia brasileira”). A pressuposição deixa traços do posicionamento do locutor na enunciação, como se ele dissesse ao leitor “existe democracia e isso é um fato, uma verdade do mundo que não pode ser negada”. Para comentar a ação dos actantes antiorientados (“tanques” e “togas”) a seu PDV L1/E1 retoma e afirma a existência de um regime democrático que precisa ser defendido no contexto brasileiro. Nesse caso o conteúdo da pressuposição convoca o leitor a admiti-lo como verdadeiro.

Diante disso, tais recursos linguísticos e a polifonia pode produzir um efeito interpretante que suscita na memória do leitor um modelo político oposto ao regime democrático, um regime não democrático, que remete ao período ditatorial imposto ao Brasil por uma junta militar, que instaurou o considerado golpe militar ou cívico-militar entre os anos de 1964 a 1985. Ao lançar mão de um verbo procedimental que assume um aspecto atitudinal, “cercam”, L1/E1 cria um processo narrativo no qual coloca em oposição a democracia e duas instâncias adversárias.

Tais instâncias são retomadas por meio das expressões “Tanques e togas” que fazem uma alusão ao Exército e ao Judiciário brasileiros, tal recurso aponta para essas instâncias

como origem de uma possível ameaça à democracia, colocando-as em posição de adversárias do estado democrático de direito. Essas escolhas denominativas auxiliam na construção de um PDV crítico de L1/E1 em relação a posição atribuída ao Exército (“tanques”) e ao Judiciário (“togas”).

Tanto a pressuposição quanto a alusão ancoram a construção do posicionamento de L1/E1 sobre a condição de existência da democracia e o processo de caracterização de uma ação que a coloca como vítima e aponta para possíveis enunciadores agressores. Ao afirmar que “Nas democracias chefes militares não fazem considerações sobre política e eleições”, L1/E1 quer fazer ver que os militares fizeram suas considerações ou interferiram na democracia. A asserção negativa aponta para uma negação polêmica que pode conduzir aos seguintes interpretativos:

1. chefes militares não fazem considerações sobre política e eleições na democracia
2. chefes militares fazem considerações sobre política e eleições na democracia

Nesse sentido, a negação polêmica constitui-se de ao menos duas vozes, contribuindo para a construção de um PDV polifônico. Em (i) a voz de L1/E1 coloca na cena enunciativa a negativa, (i) faz alusão à fala de um outro locutor e (ii) retoma um valor coletivo, um pacto social no qual se considera que nas democracias a interferência militar na política deveria ser um ato inaceitável. Ao longo do artigo é possível recuperar o locutor, identificado como Villas Boas, retomado por alusão, e relacioná-lo ao conteúdo bem como identificá-lo como fonte enunciativa. Adiante temos acesso, por meio dos comentários de L1/E1, ao posicionamento de (I2/e2) Eduardo Villas Boas acerca da condução política e de uma considerada tutela dos militares ao governo de Jair Messias Bolsonaro. É importante ressaltar que a afirmação ilustrada carrega um PDV dóxico que denota como L1/E1 elabora uma noção de democracia na qual militares não podem/ devem emitir opiniões políticas ou interferir no processo eleitoral.

Rabatel (2016) considera que nesse estado do PDV o locutor procede a um jogo no qual escolhe pôr ou pressupor para construir certa apreensão do mundo. Nesse sentido, L1/E1 conta com o código cultural e as relações contextuais para o processo interpretativo. A escolha de um modo assertivo/ objetivo, com certa impessoalidade e a pressuposição exercem a função de mascarar o PDV subjetivo de L1/E1, pois o PDV é apresentado como uma evidência do mundo. A imagem que se constrói do locutor por meio do discurso é de um locutor guardião, vigia da democracia.

No trecho “Há um esforço deliberado para tratar o eleitor como um débil mental. Generais, juízes e procuradores se arvoram em consciência crítica da brasileirada incapaz” temos a conjugação de dois estados do PDV, o PDV assertado de L1/E1 e o PDV representado

de e2, enunciador agressor da democracia. No PDV assertado L1/ E1 (Há um esforço deliberado para tratar o eleitor como um débil mental) assume a afirmação sobre o ponto de vista de e2 acerca dos eleitores (brasileirada incapaz). Essa asserção é realizada por meio do apagamento enunciativo proporcionado pelo emprego de um verbo de impessoalidade. Entretanto, trata-se da percepção, do julgamento, de L1/E1 sobre o modo como os eleitores brasileiros são considerados por outros enunciadores (e2), “brasileirada incapaz”.

L1/E1 assume a imputação de um PDV interno às instâncias mencionadas, sendo o responsável por representar o conteúdo proposicional atribuído aos enunciadores segundos (e2), identificados como “Generais”, “juízes” e “procuradores”. Ao representar o PDV dessas instâncias enunciativas L1/E1 o faz por meio da imputação, que revela um modo de L1/E1 se posicionar em relação aos enunciadores (e2). Há um claro distanciamento de L1/ E1 da postura enunciativa imputada a e2 na cena política brasileira, em outras palavras, L1/ E1 se distancia do PDV representado e das percepções de e2, como vemos na marca verbal acompanhada de partícula apassivadora, “se arvoram”; e nas nomeações do enunciado “brasileirada incapaz”.

Essas marcas textuais nos dão pistas de um saber de L1/E1 acerca do PDV das instâncias que compõem o Judiciário e Exército naquele contexto político, um saber que L1/E1 quer fazer ver. Por isso, ao expor seu PDV e o PDV de e2 L1/E1 constrói uma imagem das instâncias às quais esses PDV se referem. Como se afirmasse que juízes, generais e procuradores menosprezam os eleitores brasileiros (“débil mental”, “brasileirada incapaz”) interferem na cena política e vitimam, cercam a democracia brasileira. Nesse caso, consideramos que no discurso de L1/E1 se constrói uma noção de democracia na qual os militares não são bem-vindos, na qual os valores relacionados ao livre exercício político são fortemente defendidos.

No segundo artigo de opinião analisado, Defesa hipócrita da democracia, de Marco Antônio Felício, publicado no jornal O tempo, em 2019. A construção interacional do ponto de vista aponta para a construção da noção de democracia como a “ditadura da lei”, como menciona o próprio autor, que se esforça na construção da hierarquização dialógica do texto a fim de afirmar esse sentido para a noção.

[T2] Fui um dos primeiros a demonstrar, por artigos já publicados, oposição à interferência dos filhos do presidente Bolsonaro, orientados por Olavo de Carvalho, no governo do pai. Hoje, sou o primeiro, por escrito, a defender o direito que eles têm, até mesmo como políticos em mandado, de exporem publicamente os pensamentos respectivos a respeito do que se passa no país, sem qualquer sentido de interferir sobre o pai e em ações de governo. Impedir tal coisa é cassar o direito de expressão que lhes confere a Constituição. Assim, concordo, como milhões de brasileiros, com o que tuitou Carlos Bolsonaro: “Por vias democráticas, a transformação que o Brasil quer não acontecerá na velocidade em que desejamos”. Defendo, e não é de hoje, uma intervenção militar, uma limpeza geral do Legisla-

tivo, do Judiciário e do Ministério Público, uma nova Constituição e, a seguir, as eleições gerais. Creio que Carlos Bolsonaro foi até muito tímido na assertiva, pois ela não acontecerá como a nação e o país necessita – como não está acontecendo –, tendo-se em vista a atual e dura oposição, ideologizada e surgida com o vigor da impregnação psicológica a que foi submetida a população por anos seguidos. Agiu sobre a população, de maneira geral, pelos meios de comunicação social e, intensa e principalmente nas escolas, sobre estudantes do ensino médio e universitários. Hoje, vários deles são os atuais professores, jornalistas, executivos, empresários, religiosos, artistas, políticos etc. muito obedientes ao politicamente correto, exercendo forte patrulhamento ideológico. Militantes se tornam fanáticos, sem admitir em a crise em que mergulharam o país, pois são imunizados cognitivamente. A imunização, o que surpreende, atinge até mesmo os mais intelectualizados. São produtos do gramscismo na busca de uma nova sociedade e cultura, consequências de um “novo consenso” fundamentado no “senso comum modificado”. Esse último traduzindo a adoção de novos valores, incluso o fim da tradicional família e da religião, sob a hegemonia de classes até então “subalternas”. Buscam o socialismo radical. Essa é a composição da oposição que aparelhou, e ainda aparelha, os Poderes da República e está representada também no Judiciário e no Ministério Público. Pratica a política do quanto pior melhor, sem qualquer preocupação com os interesses reais da nação, contribuindo para que essa continue atolada em crise profunda. Luta pela destruição do governo Bolsonaro, seu principal objetivo, como também pela libertação do criminoso Lula e por sua pretensa volta ao Poder. Tem ainda como objetivos notórios a desmoralização das Forças Armadas e o fim da operação Lava Jato, com punição para seus integrantes. A realidade, apesar da luta de Bolsonaro e equipe que a oposição tenta esconder, é que não temos um governo republicano e muito menos uma democracia em se que respeita a Constituição. E a democracia é a ditadura da lei. Para muitos, no Brasil de hoje, o interesse é que ela, sem defesas, fracasse, sobreviva para que possam dela se aproveitar. Interessante notar as fortes reações a um simples comentário do filho de Bolsonaro daqueles que por vezes não cumprem a lei, manipulando o sentido do mesmo. A imprensa, dando destaque ao ocorrido, afirma que tal comentário denota o que é o pensamento da família Bolsonaro, denegrindo, como sempre, a figura do presidente. Imprensa (não toda) que não pode falar em democracia, pois faz jornalismo bandido, sem isenção, desmoralizando autoridades, como o presidente e seus ministros, e se mostrando forte oposição ao governo, jogando a opinião pública contra o mesmo, irresponsavelmente, em hora de tamanha crise, quando deveria prevalecer a união em torno do interesse maior da nação. Os presidentes da Câmara e do Senado não mantêm com o Executivo a lealdade que se espera de Poderes que devem atuar com harmonia em benefício dos interesses da nação. Permanecem ainda os representantes da corrupta e velha política, incluso denunciados ou envolvidos na Lava Jato, criticando o que destruíram ontem no governo Bolsonaro de hoje. O respeitável decano do STF falou à nação, enaltecendo a democracia e sua defesa. Porém, esqueceu-se das negativas atuações de vários de seus ministros – até mesmo perante câmaras de TV –, ou contrárias à lei, que mancham a imagem da Corte e a colocam em plano inferior perante a opinião pública e a própria Constituição, trazendo insegurança à nação e não segurança, como é seu dever. É um STF dissonante da opinião da nação e que não tem sido consentâneo com o espírito republicano, próprio de uma verdadeira democracia. Fazem defesa hipócrita de uma pretensa democracia. (FELÍCIO, 2019).

No título do artigo L1/E1 qualifica subjetivamente a ação de outros sujeitos no que se refere à democracia, “defesa hipócrita” e, ao longo do discurso, é possível perceber a

construção enunciativa do ponto de vista que instaura um quadro narrativo a apontar para as diversas representações de sujeitos com vistas a delinear os sentidos da noção.

Para isso, o locutor principal inicia o texto em uma modalidade subjetiva a fim de demonstrar uma postura contrária a algumas ações dos filhos do presidente Jair Bolsonaro (“Fui um dos primeiros a demonstrar, por artigos já publicados, oposição à interferência dos filhos do presidente Bolsonaro (...) no governo do pai”). L1/E1 imputa essa interferência a e2, Olavo de Carvalho, considerado mentor dos filhos do presidente (“orientados por Olavo de Carvalho”). Entretanto, esse posicionamento inicial parece funcionar como uma estratégia discursiva que objetiva realizar um contraste com posicionamento adotado por L1/E1 nos trechos que se seguem, além de apontar para a definição de democracia.

Toda a enunciação que se constrói pode ser entendida como um percurso construído por L1/E1 na tentativa de justificara o PDV atribuído a l2/ e2 (Carlos Bolsonaro), além de definir e responder ao questionamento o que é democracia? Ou, ainda, o seu oposto o que não é democracia?

Nesse sentido, o locutor lança mão de modalidades que se assemelham às modalidades volitivas, pois, de algum modo expressa seu desejo – “defender o direito que eles [filhos de Bolsonaro] têm (...) de exporem publicamente os pensamentos respectivos a respeito do que se passa no país”. Ou, ainda, o desejo expresso por meio da explicitação de um cenário que pode vir a acontecer “Defendo, e não é de hoje, uma intervenção militar, uma limpeza geral do Legislativo, do Judiciário e do Ministério Público, uma nova Constituição e, a seguir às eleições gerais”. Nesse sentido, a noção de democracia é considerada liberdade de expressão a despeito dos pilares da própria Constituição.

Temos um processo que evidencia uma noção de democracia na qual qualquer opinião é liberdade de expressão. Em síntese, a noção de democracia que se delinea no discurso de L1/E1 é a de uma democracia imposta pela força, que remove, a despeito das leis vigentes, adversários políticos; persecutória dos poderes institucionais, contraditoriamente, sustentados pela própria democracia.

Tal posição permite vislumbrar a polarização, ou seja, a situação de polêmica pública existente na sociedade. A citação desses vários enunciadores jurídicos (e2) representados como adversários a serem combatidos, varridos da cena democrática soma-se à sugestão de reformulação do texto Constitucional. Assim, L1/E1 produz a imagem de um locutor autoritário, que deseja mudanças (não) democráticas já que elas devem ser alcançadas por meio da força militar, da manipulação das leis constitucionais e das instâncias jurídicas representadas pelos enunciadores da lei.

L1/E1 coloca-se em posição co-orientada ao discurso imputado a l2/e2 Carlos Bolsonaro (“Por vias democráticas, a transformação que o Brasil quer não acontecerá na

velocidade em que desejamos”). Nesse caso, a inserção da voz de l2/e2 (locutor volitivo), por meio do discurso relatado, tem a finalidade de ampliar o efeito de evidência e de reforçar o posicionamento de L1/E1 bem como de sustentar um percurso de construção de uma noção de democracia imposta pela força, pela perseguição ou pela manipulação de mecanismos legais. Essa posição aponta para a imagem de uma democracia construída por imposição de um governo militar, representação enunciativa que é delineada no discurso de L1/E1 e no agenciamento de locutores e enunciadores.

Além disso, outro aspecto importante para a definição da noção são as qualificações e nomeações de ações, sujeitos e acontecimentos, tais como: “militantes se tornaram fanáticos”, “gramscismo”, “senso comum modificado”, “fim da família tradicional e da religião”, “hegemonia de classes subalternas”, “socialismo radical”, “jornalismo bandido”, “corrupta e velha política”, “criminoso Lula”.

Essas qualificações e nomeações, na conjuntura analisada, remetem à cosmovisão atribuída aos movimentos ideológicos e aos partidos de extrema direita em relação aos movimentos ideológicos e aos partidos de esquerda, sobretudo, o Partido dos trabalhadores, que esteve conduzindo a presidência da república por mais de uma década.

Diante disso, a noção de democracia que se delineia no discurso de L1/E1 pode ser pensada ou percebida em função dos ideias políticos ideológicos considerados de extrema direita nos quais há a valorização das Forças Armadas, do nacionalismo e de uma postura conservadora no que se refere a valores tidos como opostos aos de esquerda, os quais é possível recuperar pelas qualificações e nomeações “fim da família tradicional e da religião”, militantes fanáticos, “criminoso Lula”, “socialismo radical” etc, tendo em vista que L1/E1 se coloca em oposição axiológica em relação ao que essas qualificações e nomeações representam para o espectro ideológico de extrema direita.

Esses valores e a instância adversária são compreendidos como obstáculo para uma “democracia em se que respeita a Constituição” e para a atuação do presidente Jair Messias Bolsonaro representado como aliado da democracia (“apesar da luta de Bolsonaro e equipe (...) não temos um governo republicano e muito menos uma democracia”). Visto que L1/E1 imputa PDV à Corte (STF) e a seus Ministros como responsáveis por uma atuação pública “contrárias à lei [...] trazendo insegurança à nação e não segurança, como é seu dever”. Temos um locutor deôntico que aponta para uma modalização ôntica na construção da representação enunciativa do STF (“É um STF dissonante da opinião da nação e que não tem sido consentâneo com o espírito republicano, próprio de uma verdadeira democracia”). Representação que indica uma noção de democracia inconstitucional, alcançada pela imposição das forças armadas ou pela mudança nas leis vigentes.

5. Considerações finais

O percurso interpretativo nos permite inferir que o dialogismo de locutores e enunciadores pode ser considerado como uma estratégia que corrobora para as representações instauradas no discurso do locutor para a construção do ponto de vista sobre a noção de democracia. Tais representações apontam para a polêmica discursiva, no sentido de Amossy (2017), existente na discursivização da noção de democracia na conjuntura analisada.

Nesse contexto, a identificação dos posicionamentos do locutor e dos posicionamentos imputados na forma de conteúdos proposicionais a enunciadores e locutores diversos são importantes para delinear os diferentes contornos dados para a noção de democracia nos discursos analisados.

Ademais, nota-se que a noção de democracia assume diferentes contornos discursivos a depender do modo como o sujeito a mobiliza no seu projeto enunciativo. O processo de hierarquização de locutores e de enunciadores visa ao atendimento das expectativas de sentido orientadas por um protoenunciador que se esconde por trás do apagamento enunciativo e do agenciamento das várias instâncias evocadas no discurso.

Referências

ABRANCHES, S. Polarização radicalizada e ruptura eleitoral. *In: Democracia em risco: 22 ensaios sobre o Brasil de hoje*. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

AMOSSY, R. **Apologia da polêmica**. São Paulo: Contexto, 2017.

AZEVEDO, R. Tanques e togas tentam cercar a democracia. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 set. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/columnas/reinaldoazevedo/2018/09/tanques-e-togas-tentam-cercar-a-democracia-brasileira.shtml>. Acesso em: 20 de dez. 2020.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2009 [1983].

CORTEZ, S. A representação de pontos de vista em reportagens de revista feminina. *In: EMEDIATO, W. (org.). A construção da opinião na mídia*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, Núcleo de Análise do Discurso, 2013, p. 293-316.

FELÍCIO, A. Defesa hipócrita da democracia. *O Tempo*, Minas Gerais, 15 set. 2019. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/politica/general-felicio/subscription-required-7.5927739?aId=1.2235403>. Acesso em: 20 de dez. 2020.

LEVITSKY, S; ZIBLAT, D. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

RABATEL, A. **Homo narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. Volume I: Pontos de vista e lógica da narração: teoria e análise. São Paulo: Cortes, 2016b.

RABATEL, A. O desafio das posturas enunciativas e de sua utilização em didática. **Revista de estudos integrados em discurso e argumentação**, Ilhéus, n. 12, jul/ dez 2006a, p. 191-233.

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE

Fernando Suarez de Oliveira¹

Resumo

Este trabalho tem por objetivo investigar a construção de sentidos de textos pós-verdadeiros relacionados à ideologia de gênero. Diante do contexto atual relacionado à recepção e veiculação de informações, percebe-se um constante aumento na propagação de *fake news*, e, principalmente, uma aceitação desse conteúdo falso, o que revela uma frequente falta de criticidade por parte do leitor diante da informação que recebe. Assim, o estudo se dá à luz de estudos sobre a organização retórica do texto, como a Teoria da Estrutura Retórica, sobre leitura e leitura crítica (KOCH, ELIAS, 2018; SILVA, 2009), inferências (DELL'ISOLA, 2001; MARCUSCHI, 2008), pistas contextuais e horizontes de interpretação (MARCUSCHI, 2008; DASCAL, 2006). A análise é feita de forma descritiva, com leitura dos textos e posterior análise da sua estrutura e dos aspectos supracitados. Os resultados apontam para a possível existência de elementos pós-verdadeiros, como inferências falseadoras a respeito do conteúdo veiculado (FLORES, 2017), bem como de funções consideradas pós-verdadeiras para as relações entre porções do texto, com objetivo principal de mobilizar o leitor contra o tema do texto.

Palavras-chave: Pós-verdade. *Fake news*. Estrutura retórica. Construção de sentidos.

Abstract

This study aims at investigating the construction of meaning in post-truth texts related to gender ideology. In light of the current context related to reception and sharing of information, we have seen a constant increase in the spread of fake news and, mainly, in the acceptance of false content, which reveals lack of criticality by the reader when shared information is received. Thus, this study is carried out in accordance with research related to the rhetorical organization of the text, such as the Rhetorical Structure Theory, as well as studies in reading and critical reading (KOCH, ELIAS, 2018; SILVA, 2009), inferences (DELL'ISOLA, 2001; MARCUSCHI, 2008), contextual clues and horizons of interpretation (MARCUSCHI, 2008; DASCAL, 2006). The results point to the possible existence of post-truth elements in the texts, such as counterfeiting inferences (FLORES, 2017) and post-truth functions of the relations between portions of text, whose main objective is to mobilize the reader to take action against the topic of the text.

Keywords: Post-truth. Fake news. Rhetorical structure. Construction of meaning.

¹ Doutorando. E-mail: fernandosuarzoliveira@gmail.com. Orientadora: Profa. Dra. Maria Decat.

1. Introdução

Eventos políticos recentes, tanto no Brasil quanto no mundo, têm sido marcados pela presença de palavras como *fake news* e desinformação. É possível dizer hoje que assistimos a uma crise no acesso à informação e na formação da opinião pública, não apenas em função da produção de *fake news*, mas também pela sua recepção e pelo seu compartilhamento, processo que ganhou maior fôlego principalmente durante a eleição do ex-presidente dos Estados Unidos, Donald Trump. Diante disso, é possível se pensar que o gigantesco volume de informações que são produzidas e veiculadas diariamente e que estão disponíveis atualmente dificultam a seleção de conteúdo confiável.

Ao mesmo tempo, um estudo de Vosoughi *et al.* (2018) afirma que as notícias falsas têm um caráter maior de novidade, por despertarem, entre outros, um sentimento de surpresa nos leitores, existindo, assim, um estímulo ao compartilhamento dessa novidade, seja ela verdadeira ou não. Tudo isso leva à percepção de que as pessoas parecem estar cada vez menos dispostas a dedicar tempo para verificar as informações e as fontes que recebem, sendo que a confiança é cada vez maior em textos que reiteram crenças pessoais ou causam emoções que levem a tal confiança naquele conteúdo.

Portanto, o que temos diante desse cenário é um estado de pós-verdade, em que as informações factuais têm cada vez menos relevância na formação de opiniões sobre diversos assuntos, especialmente políticos ou ligados à política, e apelos à emoção e à crença têm cada vez mais influência. Nesse contexto, torna-se ainda mais importante se pensar a recepção desse conteúdo falso. Desde que foi percebido um grande salto na veiculação de notícias falsas, muitos trabalhos têm tratado do assunto (APOLINÁRIO, ALMEIDA, 2018; BRAGA, 2018; OLIVEIRA, 2018; RIBEIRO *et al.*, 2018; FLORES, 2017a; SEIXAS, 2019).

Além desses importantes trabalhos e abordagens, faz-se ainda essencial que se trate do leitor e da leitura crítica, campo menos explorado nesse contexto, como em Santos e Miranda (2020). Em consonância com que é apresentado no trabalho dos autores, a leitura crítica se apresenta como central para o desenvolvimento de uma postura crítica quanto aos textos que recebemos, uma vez que a disponibilidade da informação é cada vez maior, principalmente diante da presença de canais não tradicionais de disseminação de conteúdo, como as redes sociais.

Diante disso, o tema deste trabalho é a construção de sentidos de textos pós-verdadeiros, com recorte para a ideologia de gênero, tema polêmico que tem ganhado espaço no cenário político nacional desde 2014, quando da aprovação do Plano Nacional de Educação. Em função desse tema, foram definidos os objetivos listados a seguir, sendo o principal investigar como se dá a construção de sentidos de textos pós-verdadeiros,

observando-se a conjunção de fatores como a sua estrutura retórica, as pistas contextuais necessárias para esse processo, as possíveis inferências produzidas a partir do conteúdo do texto e perspectivas (horizontes) de interpretação.

Os objetivos secundários, por sua vez, são a) perceber a ideologia de gênero como conceito pós-verdadeiro; b) ampliar os estudos da Teoria da Estrutura Retórica relacionados à função das relações retóricas; e c) associar os estudos de leitura, leitura crítica e papel do leitor à pós-verdade.

2. Fundamentação teórica

2.1 Uma alternativa à verdade: a pós-verdade

Eventos políticos em grandes potências mundiais, como o processo eleitoral nos Estados Unidos em 2016 e o *Brexit* no Reino Unido, apesar de não terem relação direta uns com os outros, têm em comum o fato de terem revelado características marcantes e graves da sociedade atual relacionadas ao consumo de informação. Primeiro, que as fontes principais de informação mudaram do que se chama de *mainstream media*, ou mídia convencional, para, principalmente, os aplicativos de redes sociais. Segundo, que as pessoas tendem a aceitar mais e a compartilhar informações que vão de acordo com aquilo que pensam sobre determinado assunto. Terceiro, que, de forma geral, as notícias falsas (*fake news*) têm tido maior alcance e maior compartilhamento. Quarto, que um número significativo de pessoas tem acreditado nessas notícias falsas, a ponto de elas serem um fator significativo no direcionamento de um evento político.

Estudos como os de Allcott e Gentzkow (2017) e de Vosoughi *et al.* (2018) corroboram essas percepções, as quais, dentre muitas outras, mostram que a sociedade atual se encontra em um momento diferente e peculiar no que tange ao acesso e ao compartilhamento de informação. A esses fatos, tem-se associado o termo “pós-verdade”, tido como um adjetivo na língua inglesa (*post-truth*) e como um substantivo na língua portuguesa. Eleita a palavra do ano pelo Oxford Dictionary em 2016, corresponde a “circunstâncias nas quais as pessoas respondem mais a emoções e crenças do que a fatos”².

Hoje se assiste a um crescente número de pessoas que buscam as redes sociais como fontes de informação, ao invés das fontes tradicionais, como jornais e revistas. Quando se percebe essa mudança, porém, entra em jogo a questão da confiabilidade dessas novas fontes. Por um lado, a mídia tradicional apresenta elementos essenciais que garantem a sua

² <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/post-truth>. Acesso em: 11 dez. 2020.

confiabilidade, como autoria e colaborações, avaliação do conteúdo, projeto editorial etc. (PAULA *et al.*, 2018), o que não é garantido pelas redes sociais. Com isso, fica facilitada a propagação de notícias falsas nesses meios.

Nesse ambiente, frequentemente ocorre também o que se chama de “efeito câmara de eco” (*echo chamber effect*) (TÖMBERG, 2018), em que o compartilhamento de informações que vão de acordo com a visão de mundo de determinado grupo leva à constante reiteração daquela mesma visão. Se se trata de um conteúdo falso, ele pode chegar ao ponto de se tornar uma verdade, pois esse discurso se legitima “pelo viés da quantificação, ou seja, quanto mais circula, mais legítimo” (ADORNO; SILVEIRA, 2017). O que leva a outro ponto: a despreocupação ou o desinteresse do leitor em saber de onde vem a informação que está acessando e compartilhando.

Essa despreocupação parece ser muito influenciada pelo que afirma D’Ancona (2018). O autor aponta para a existência de uma política da pós-verdade por parte de líderes mundiais, na qual há um forte empenho por parte dos políticos em não se comprometer com a verdade, de forma que o que importa é a história criada e não os fatos. O fundamental é se manter à frente no debate, é ganhar a simpatia do público a qualquer custo: “O que importa não é a veracidade, mas o impacto” (p. 25). Quando se associa essas ideias a um contexto de polarização política, em que as pessoas querem apenas defender o seu ponto de vista, compreender-se o desinteresse pelas fontes de informação e pela veracidade do conteúdo que está sendo veiculado.

Como consequência desses fatos, o alcance das *fake news* tem sido cada vez maior. O estudo de Vosoughi *et al.* (2018), entre 2006 e 2017, revelou que as notícias verdadeiras por eles analisadas atingiram mais de 1000 pessoas, ao passo que as notícias falsas mais veiculadas foram difundidas entre 1000 e 100.000 pessoas, sendo que as notícias verdadeiras levaram seis vezes mais tempo do que as notícias falsas precisaram para atingir 1.500 pessoas. Dessa forma, observaram que as *fake news* se difundiram de forma mais rápida, mais profunda, mais ampla e atingiram mais pessoas. Isso revela que a questão da pós-verdade não está exatamente na produção de notícias falsas, mas no seu compartilhamento. O ponto, nesse contexto, é o comportamento do consumidor de informação, como afirmam Adorno e Silveira (2017).

Para D’Ancona (2018), “a novidade não é a desonestidade dos políticos, mas a resposta do público a isso. A indignação dá lugar à indiferença, e, por fim, à convivência. A mentira é considerada a regra, e não exceção [...]” (p. 34). É nesse contexto que se torna importante o reforço das características da leitura, do papel do leitor e da leitura crítica. Nas palavras de Silva (2009), é essencial a “constituição de um leitor capaz de perceber e evitar

as armadilhas ideológicas do texto, um leitor capaz de, encontrando a autoria do texto que se dá a ler, posicionar-se criticamente diante do outro e, tomando-lhe a palavra, torná-la sua” (p. 13).

2.2 *Leitura crítica e construção de sentidos*

A recepção e a veiculação de *fake news*, portanto, têm relação direta com o que se entende por leitura, sendo que muitas são as perspectivas pelas quais se estuda e se toma essa atividade. A visão mais aceita de leitura pelos estudiosos nos dias de hoje é a de leitura como atividade social, marcada pela produção de inferências. Nesse âmbito, a leitura é tomada como um trabalho em que leitor e autor interagem um com o outro no processo de construção de sentidos. “A leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto” (DELL’ISOLA, 2001, p. 28), sendo que essa interação se dá entre leitor, seus conhecimentos, autor e conhecimentos compartilhados entre eles.

Leitura e compreensão são, sob esse ponto de vista, conceitos equivalentes (MARCUSCHI, 2008; DELL’ISOLA, 2001), sendo que não há um sem o outro. “Qualquer obra escrita revela um contexto existencial e contém em si proposições de mundo” (DELL’ISOLA, 2001, p. 36), bem como ativa conhecimentos tanto que o leitor possuía antes da leitura (e que às vezes o leva à leitura de determinado texto) quanto que são compartilhados pelo leitor e pelo autor, os quais levam à proposição / elaboração de novos sentidos, dando (novos) sentidos às informações contidas no texto.

Compreender, demanda, segundo Marcuschi (2008), “habilidade, interação e trabalho” (p. 229-230), não se tratando de uma ação apenas linguística ou cognitiva. Diante dos vários conhecimentos que são mobilizados no processo de leitura e da necessária interação entre leitor e autor, percebe-se que não se trata de algo direto e sempre acordado, podendo haver boas e más compreensões de um texto. Apesar de sempre haver uma compreensão desejada pelo autor diante da produção de um texto, segundo Marcuschi, não existe controle total sobre o que é compreendido pelo leitor, sendo a compreensão também um “exercício de convivência sociocultural” (p. 231). E a má compreensão de um texto pode ter graves consequências para nossas relações comunicativas, afetivas, financeiras etc., bem como pode levar também a um entendimento equivocado da realidade, o que pode causar até mesmo problemas sociais, políticos e culturais, como pode ser observado na circulação de *fake news*.

O que se afirma, além dessas características da leitura, é a questão da leitura crítica. De acordo com Koch e Elias (2018), do leitor, “espera-se que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê” (p. 13). Essa passagem tem conexão bastante direta com o que

se vê atualmente quanto à pós-verdade. Como mencionado anteriormente, a ascensão das redes sociais e o posicionamento e as atitudes de alguns políticos diante da veiculação de informações parecem ser, ao mesmo tempo, causas e consequências da perda de criticidade por parte do leitor. Silva (2009) afirmava em sua obra anterior que “é preciso saber [...] se a organização social, onde a leitura aparece e se localiza, dificulta ou facilita o surgimento de homens-leitores críticos e transformadores” (p. 23)³. Isso é percebido no contexto atual, em que o desenvolvimento da tecnologia auxilia na propagação e manutenção dos valores dominantes de uma sociedade, ao mesmo tempo que permite também a conscientização das pessoas sobre suas raízes históricas e sobre a realidade do lugar onde vivem, de modo que “os benefícios do trabalho produtivo e, portanto, da riqueza nacional não sejam privilégios de uma minoria” (p. 24).

Quando se pensa em uma sociedade pós-verdadeira, diante da utilização, por parte de políticos, de recursos para veicular a mentira e formar a opinião pública a respeito de qualquer assunto, percebe-se o primeiro aspecto mencionado, uma vez que “a conservação e a reprodução dos esquemas de privilégio dependem, fundamentalmente, da ignorância e do conformismo”, em outras palavras, “formas de escravização da consciência” (p. 25).

É necessária, então, uma mudança de postura por parte do leitor, que deve ser mais seletivo e ter julgamento sobre o material disponível ou que chega tão facilmente por redes sociais. Dessa forma, fica clara a necessidade de que o leitor mobilize elementos que o permitam, primeiramente, construir o sentido do texto que está lendo e, ao mesmo tempo, fazê-lo criticamente. As informações de Silva (2009) apontam para alguns elementos a serem mobilizados, como: a estrutura retórica do texto; o contexto; as inferências produzidas a partir do material semântico do texto e conhecimento do leitor; diferentes perspectivas de leitura de um texto.

Naturalmente, não se trata de uma lista fechada e, muito menos, de regras para uma leitura satisfatória de um texto. Entretanto, diante dos estudos sobre leitura e construção de sentidos, esses são elementos que continuamente são apresentados pelos estudiosos, e que serão detalhados a seguir.

2.3 Analisando a estrutura do texto: A Teoria da Estrutura Retórica

Uma das teorias em voga que trata sobre a organização textual é a Teoria da Estrutura Retórica (doravante RST), uma teoria que permite a identificação da hierarquia de um

³ O autor cita o seu próprio trabalho. O trecho citado, segundo nota de rodapé do autor, se localiza na referência SILVA, E. T. **O ato de ler**. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991, p. 81.

texto. Ela possui como base a descrição das relações entre partes de um texto, permitindo a identificação tanto do ponto de transição entre essas porções quanto da extensão das mesmas. O texto de Mann e Thompson (1988), baseado no texto de 1987, fornece as bases para essa teoria, trazendo os principais conceitos e os principais contextos em que a RST já havia sido e pode ser empregada.

Um dos principais aspectos dessa teoria é a possibilidade de se identificar as relações que emergem entre as partes de um texto, as quais podem ou não ser identificadas por um conectivo (MANN; THOMPSON, 1988). De acordo com Antonio (2017), essas relações se estabelecem no texto desde a coerência até a articulação de orações, sendo elas de sentido e não de forma. Sendo assim, a RST trabalha com a investigação do que é chamado de proposições relacionais: proposições que emergem da estrutura de um texto e do seu processo de interpretação, independentemente da sua expressão formal (MANN; THOMPSON, 1988). Essas relações aparecem ao longo de todo o texto, tanto entre porções maiores de texto, quanto entre porções menores, como as orações (ANTONIO, 2017). De outro modo, a RST explica a hierarquia de um texto, tendo cada uma de suas porções uma função, um papel em relação às outras partes (TABOADA; MANN, 2006).

Segundo Antonio (2017), as relações estudadas na RST podem ser de dois tipos: núcleo-satélite (mononucleares) ou multinucleares. No primeiro caso, “uma porção do texto (satélite) é ancilar da outra (núcleo)” (p. 82), ao passo que, no segundo, cada porção constitui um núcleo distinto. Em princípio, uma lista de vinte e cinco relações foi estabelecida por Mann e Thompson em seus estudos, porém outros trabalhos já permitiram a ampliação dessa lista, como Pardo (2005) e Correia (2018). Essas relações são definidas em função de quatro elementos principais: restrições sobre o núcleo, restrições sobre o satélite, restrições sobre a combinação entre núcleo e satélite e o efeito. Trata-se dos elementos os quais devem ser julgados pelo analista ao se identificar a relação entre duas porções de texto, julgamentos estes com base em argumentos de plausibilidade (MANN; THOMPSON, 1988).

Para uma análise sob a luz da RST, é essencial que se tenha em mente o conceito de unidade informacional, que advém de estudos sobre a articulação de orações. Decat (2014) destaca que a relação entre orações envolve uma questão mais pragmática que gramatical. Assim, ao passo que uma visão tradicional considera o aspecto formal como argumento para a separação entre unidades, a autora concorda com a visão de Chafe (1994), segundo a qual a unidade de informação corresponde a jatos de informação: ela corresponde ao que se localiza na memória de curto prazo do receptor da informação, não sendo o número de palavras o critério empregado para definir a extensão dessa unidade. Nesse sentido, a unidade pode ter qualquer extensão, sendo que, para a RST, a menor extensão é a da oração,

podendo-se considerar porções maiores, como parágrafos, seções, etc. A extensão da unidade informacional a ser considerada para análise vai de acordo com os objetivos do analista.

A RST corresponde, portanto, a uma teoria de análise do texto e da sua hierarquia. A partir de pressupostos funcionalistas, ela permite perceber a organização retórica de qualquer texto, pertencente a qualquer gênero, servindo a um número de estudos, como os de coerência e interpretação textual. Além disso, trata-se de uma teoria que contém um componente visual com significativa empregabilidade do ponto de vista analítico, pois se trata de uma ferramenta que permite a visualização global da organização do texto.

2.4 Inferências

Os estudos sobre inferências são antigos, conforme afirmado por Flores (2017b), que revela que essas pesquisas se dão desde a época de Aristóteles, com o estudo da lógica, até trabalhos mais recentes, como os do próprio autor. Aponta também para a inexistência de uma definição única para o conceito de modo que “cada pesquisador adota uma perspectiva distinta (e que, em alguns casos, ser limitadora ou contraditória)” (p. 8-9). Diante disso, assume-se, neste trabalho, a visão de Marcuschi (2008) e Dell’Isola (2001).

Estudar inferências corresponde a assumir que o sentido não se encontra no texto e nem no autor, mas na relação entre autor, texto e leitor. As inferências, nesse caso, fazem a integração entre o conteúdo do texto e o conhecimento do leitor, dando continuidade ao texto, sendo consideradas “hipóteses coesivas para o leitor processar o texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 249), havendo a influência de aspectos textuais, pragmáticos, cognitivos, de textualização, bem como de interesses, de conhecimentos do leitor e do gênero textual. O autor define as inferências, então, como geração de conteúdo semântico novo a partir de conteúdo semântico dado em um contexto.

Em outras palavras, o leitor parte da informação textual e, a partir do contexto e dos seus próprios conhecimentos, constrói uma nova representação semântica. Portanto, a inferência “não pode ser vista como um mecanismo espontâneo e natural” (p. 253), exigindo uma postura ativa do leitor. Em consonância com essa perspectiva, Dell’Isola (2001) vê como ponto em comum entre os estudos sobre inferências o fato de que se trata de um processo que ocorre na mente do leitor. É o leitor o responsável pela produção de inferências, as quais não estão no texto, mas são desenvolvidas durante ou após a leitura. “O texto serve como estímulo para a geração de inferências” (p. 43).

Ambos os autores apresentam uma classificação para as inferências, utilizando diferentes critérios para tal. Dell’Isola (2001) divide as inferências entre lógicas, analógico-semânticas e pragmático-culturais. O primeiro grupo corresponde a processos baseados nas

relações lógicas entre proposições, o segundo, a conhecimentos lexicais de conteúdo do texto e, o terceiro, a conhecimentos, experiências, crenças e ideologias. Marcuschi (2008), por sua vez, agrupa as inferências em função de diferentes bases: textual, contextual e sem base textual ou contextual, grupos que se subdividem em inferências lógicas e semânticas (de base textual); pragmáticas e cognitivas (de base contextual); e falseadoras e exploradoras (sem base). Percebe-se, então, que o segundo autor amplia o espectro de tipos de inferências. Flores (2017b) revela muitas outras classificações de inferências de acordo com os autores apresentados, cada um apresentando critérios distintos para suas categorizações.

2.5 Pistas contextuais e horizontes de interpretação

Marcuschi (2008) discorre, então, sobre o modelo integrado elaborado por Dascal e Weizman para a interpretação de texto com base no papel fundamental do contexto. Assim, a interpretação possui influência de dois tipos de informações contextuais, a saber, um tipo extralinguístico e outro metalinguístico. As informações extralinguísticas correspondem ao conhecimento de mundo do leitor, ao passo que as metalinguísticas estão relacionadas ao seu conhecimento de convenções e estruturas linguísticas, sendo que, dentro de cada grupo, constam pistas desde um nível mais específico, imediato, até um nível mais genérico (de fundo) – crenças, fatos e convenções. É postulado, então, um paralelismo entre esses níveis de especificidade.

As pistas extralinguísticas específicas (A1) correspondem a traços específicos da situação apresentada pelo texto. As pistas metalinguísticas específicas (B1) compreendem elementos linguísticos relevantes para o enunciado, como seleções lexicais, estruturas empregadas etc. O contexto extralinguístico superficial (A2) corresponde a suposições gerais sobre um dado conjunto de situações. O contexto metalinguístico superficial (B2) inclui suposições sobre a estrutura do texto, dependentes do registro. O conhecimento extralinguístico de fundo (A3) trata dos conhecimentos gerais de mundo. Por fim, o conhecimento metalinguístico de fundo (B3) trata dos conhecimentos gerais sobre o funcionamento da comunicação verbal. Dessa forma, a partir dessas pistas contextuais, consegue-se delinear o contexto de produção de determinado texto, elemento essencial para a construção do seu sentido.

Marcuschi (2008) apresenta também, ao abordar a compreensão textual como um processo, uma abordagem em camadas, baseado nas ideias de Marcelo Dascal, chamadas ainda de horizontes de compreensão textual. Para o autor, são muitas as possibilidades de interpretação de um texto, que não segue regras precisas ou exatas, e nem são infinitas. Trata-se de uma atividade dialógica entre o produtor e o receptor do texto, de seleção, reordenação

e reconstrução, em que se produzem “modelos cognitivos compatíveis preservando o valor-verdade” (p. 257).

Nesse modelo, a camada mais interna corresponde ao horizonte onde se tem uma leitura direta das informações do texto. O conteúdo é admitido sem mudanças: dados factuais, nomes, lugares etc. Portanto, repete -se ou copia-se o que está no texto. Apesar de fazer parte do processo de leitura, não garante a sua compreensão total. Como uma segunda camada, tem-se um horizonte mínimo, onde se dá uma leitura parafrástica das informações, ou seja, elas são repetidas com outras palavras. Da mesma forma, essa leitura ainda fica numa atividade de identificação de informações. Chega-se, então, ao que se considera como o limite da interpretação, o horizonte máximo, onde se dão as inferências. De maneira geral, “ali estão as implicaturas, as intenções, uma espécie de terreno dos subentendidos e das suposições” (p. 257); tem-se a geração de sentidos por meio das informações do texto, de conhecimentos pessoais e de outros elementos não contidos no texto.

Além desse limite, encontram-se os horizontes problemático e indevido. No primeiro, encontra-se a camada mais complexa e com mais equívocos, onde se tem os valores e as crenças. Apesar de não ser totalmente inadequado, as leituras nesse nível são de caráter pessoal. Nesse horizonte, são percebidos textos da esfera religiosa e com alto teor ideológico. No segundo, encontram-se os falseamentos, as leituras erradas.

É importante perceber que a linha entre esses horizontes não é algo intransponível, visto que “estamos num terreno delicado e limítrofe, que é o de perceber as intenções do texto” (p. 260). Assim, os elementos do texto podem navegar entre diferentes horizontes, com as devidas interpretações plausíveis.

3. Metodologia

3.1 Objeto de estudo: a ideologia de gênero

“Ideologia de gênero” é um termo que vem ganhando espaço nos debates brasileiros, sejam eles políticos ou sociais, e que, nos últimos anos, apareceu como um dos mais fortes argumentos a favor de uma política conservadora. Quando pesquisado no site Google Trends, que avalia a popularidade de termos pesquisados ao longo de um período de tempo e em um local, ambos determinados pelo pesquisador, observa-se que, no período entre 2004 e hoje, o termo teve o seu pico de busca, ou seja, momento em que foi mais procurado, no mês de outubro de 2018, quando da eleição do atual presidente do Brasil, não por coincidência. Outros picos da pesquisa se deram em junho de 2015 e em outubro de 2017.

Esses dois momentos, por sua vez, são marcados, respectivamente, pela proximidade com a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2014, e pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Infantil e para o Ensino Fundamental. O termo possui, portanto, ligação direta com os três eventos supracitados: trata-se do questionamento, por parte de políticos conservadores e / ou eventualmente religiosos, da presença dos estudos sobre gênero na educação brasileira, o qual se tornou polêmico e tem levado a uma polarização de opiniões a favor ou contra a inclusão dessas questões de gênero na educação brasileira.

Por um lado, estudiosos como Reis e Eggert (2017) colocam com extremamente necessária a discussão e temas relacionados a gênero e sexualidade (orientação sexual, identidade de gênero, igualdade e desigualdade sexual, igualdade e desigualdade de gênero etc.) em função das “estatísticas sobre violência e discriminações baseadas em gênero, orientação sexual e identidade de gênero” (p. 14) no Brasil. Para corroborar esse fato, os autores apresentam dados de entidades que mostram o volume de violência que ocorre contra a mulher, contra pessoas LGBT e contra travestis e transexuais. Assim, o interesse pela inclusão do termo “questões de gênero” nos planos de educação e na BNCC tem como objetivo a superação das desigualdades em função do gênero, da orientação sexual e da identidade de gênero.

Por outro, ao alcinhar esses estudos e essa intenção de inclusão do tema na educação brasileira de “ideologia de gênero”, políticos conservadores e/ou religiosos passaram a alertar, segundo Borges e Borges (2018), para o perigo dessa ideologia nas escolas em meio às discussões sobre os planos de educação. Assim, esses “grupos espalharam muitos vídeos pela internet, por páginas em redes sociais e *blogs*, divulgando informações deturpadas e alarmistas sobre a inclusão das questões de gênero e sexualidade nos planos de educação” (p. 8).

De maneira geral, o conteúdo desses materiais gira em torno da ameaça à família, da imposição, para as crianças, de visões liberais quanto à sexualidade, da invalidação do sexo biológico e da existência de múltiplos gêneros, não existindo apenas homem e mulher. Entretanto, o ponto principal é a inexistência desses conteúdos nas “questões de gênero” que se buscava incluir nos planos de educação. Ou seja, trata-se de uma interpretação inexata dessas questões, que foi levada a público por meio de sites, vídeos e postagens em redes sociais, com tom alarmista e de forma distorcida. Dessa forma, é um conteúdo percebido como pós-verdadeiro, uma vez que foge aos fatos e se faz valer, principalmente, das emoções para ser tratado como verdade. Conforme Borges e Borges (2018), por meio de um pânico moral.

3.2 *Percurso metodológico*

Diante dos objetivos estabelecidos, a pesquisa em desenvolvimento é do tipo descritiva, nos termos de Leite (2008, p. 52), visto que essa modalidade é utilizada “para descrever e explicar determinados fenômenos socioeconômicos, político-administrativos, contábeis e psicossociais, matemático-estatísticos e técnico-linguísticos”. Foi construído, assim, um *corpus* que atendesse aos objetivos da pesquisa, composto por oito artigos de opinião retirados de sites, textos esses que mostram uma posição de concordância com o conceito de ideologia de gênero. Essa seleção seguiu, de acordo com Leite (2008), uma amostragem não probabilística, a qual depende do julgamento do pesquisador, visto que não é objetivo deste trabalho a obtenção de dados que reflitam precisamente a população.

A amostragem será ainda do tipo intencional ou por julgamento, havendo um julgamento ou estratégia adequada para a coleta de amostras. Como o objetivo desta pesquisa é a investigação da construção de sentidos de textos pós-verdadeiros com recorte para a ideologia de gênero, foi feita uma pesquisa no site de pesquisas Google pelo termo “ideologia de gênero”. Dentre os elementos que aparecem como resultado dessa busca, foram selecionados artigos de opinião que endossam o conceito de ideologia de gênero hospedados em sites de comunidades religiosas. Isso se deu pelo fato de que há, em contrapartida, textos que percebem o conceito como falso e buscam mostrar suas falácias.

O interesse por artigos de opinião advém do fato de que eles se valem “da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa” (KÖCHE *et al.*, 2014; p. 33) e buscam “convencer o outro sobre determinada ideia, influenciando-o e transformando seus valores” (*ibid.*). Trata-se de um gênero pertencente à esfera jornalística, que circula tanto em revistas e jornais quanto no meio digital. De maneira geral, compreende textos que não apresentam ilustrações e que tratam de assuntos de diferentes temáticas, com apresentação de argumentos que corroboram ou refutam uma tese. Sendo escrito em primeira ou terceira pessoa, esses textos envolvem dois participantes, o autor e o leitor, que assumem posições sociais diferentes: enquanto o autor possui um *status* de autoridade, de figura de prestígio, sendo garantida a ele a posição de articulista, de formador de opinião autorizado a emitir seu ponto de vista, o leitor é normalmente um cidadão de classe média, que busca entendimento sobre um assunto que ganhou visibilidade social após ter sido noticiado (CUNHA, 2012).

A análise dos textos selecionados se dá de forma qualitativa, considerada por Leite (2008) a “forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (p. 101). Primeiramente, é feita uma leitura inicial de cada texto, observando-o de maneira geral. Então, são trabalhadas análises à luz de cada teoria empregada. De acordo com a RST, é estabelecida a estrutura retórica de cada texto, definindo-se as suas unidades de informação

(UIs) e, a partir disso, as relações que emergem entre essas porções. Para fazer a representação visual desse processo, é empregada a ferramenta RST Tool, que fornece, após a entrada dos dados necessários, o diagrama arbóreo que representa a estrutura retórica de cada texto. A partir dos dados fornecidos pela análise RST e em função deles, são feitas então análises de construção de sentidos dos textos, levando-se em conta o que foi levantado por Marcuschi (2008), Dascal (2006), Dell’Isola (2001) e Koch (2014), entre outros autores – pistas contextuais, processos inferenciais e horizontes de interpretação -, bem como é trabalhada a leitura crítica, conforme Silva (2009).

4. Análise de um artigo de opinião

O texto “Por que a BNCC devia preocupar as famílias brasileiras?” (FAVRETTO, 2017), de autoria de Angélica Favretto, localiza-se no site Canção Nova, sem data de publicação. Apesar de não haver, no texto, referências a quem é a autora, em pesquisa no site Sempre Família (local original do texto), percebe-se que se trata de uma articulista autorizada devido à sua formação e ao seu trabalho como jornalista, o que também lhe garante uma posição de valor, cuja opinião é endossada e validada pela instituição que representa (CUNHA, 2012). No texto, a autora expõe seu ponto de vista sobre um tema polêmico, a saber, a composição da BNCC, documento federal que, à época da publicação do artigo, estava em vistas de ser homologado contendo trechos relacionados ao desenvolvimento de questões de gênero e orientação sexual nas escolas.

Com relação à sua estrutura retórica, foram identificadas no texto 12 unidades de informação (UI) em uma análise macroestrutural. A análise da estrutura retórica do texto identificou como unidade central o trecho “O propósito da BNCC [...] cada criança pode escolher o seu”, ou seja, a quinta unidade de informação. Essa unidade foi identificada como central por responder à pergunta presente no título. Além disso, como se trata de um artigo de opinião, considerou-se que a opinião da autora consta nesse trecho, e que o restante do texto compôs a argumentação que sustenta essa opinião. No Anexo 2, encontra-se o diagrama obtido a partir da identificação das unidades informacionais e das relações entre elas emergentes.

As relações de Preparação entre as unidades 4-5, 6-7, 8-9, e 10-11 mostram a função dos subtítulos, que é a de preparar o leitor para o que consta nas seções que seguem cada um deles. A título de exemplo, o subtítulo “Trechos problemáticos” oferece uma previsão ao leitor de que os parágrafos seguintes irão trazer trechos da BNCC considerados problemáticos em relação ao tema do artigo.

A terceira unidade de informação tem uma relação de Fundo com o restante do texto. Isso se deve ao fato de que ela auxilia na composição do contexto que circunda o tema do artigo. Um elemento com essa função é o trecho “Com a proximidade da homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), [...] na educação básica”, o qual dá pistas para o contexto político em que se insere o texto. Além disso, o trecho indica o ponto de preocupação do documento, que seria o termo “questões de gênero”, associado com a “obrigatoriedade de se ensinar o controverso conceito da ideologia de gênero da educação básica”.

É possível observar nesse ponto uma inferência falseadora a partir da leitura de textos como os de Furlani (2016) e Reis e Eggert (2017), os quais revelam que, na realidade, o que se pretende com as questões de gênero é debater a diversidade e a igualdade perante a situação das minorias sociais, nesse caso especificamente as pessoas LGBTQIA+, por meio da problematização da sua história, dos conflitos e questões relacionadas, e não impor uma ideologia. O mesmo ocorre na UI 5, unidade central do texto, onde a autora associa as “questões de gênero” indicadas no documento da BNCC com “teses como a de que existem dezenas de gêneros sexuais, e que cada criança pode escolher o seu”.

Se as unidades iniciais do texto estabelecem o contexto em que se situa o artigo, nas unidades que seguem a UI central, a autora estabelece a argumentação que sustenta seu ponto de vista. Apesar de o texto ser considerado um artigo de opinião em função do seu caráter argumentativo, que busca convencer o leitor de um ponto de vista, é percebido nas UIs 8-11 um objetivo comunicativo subjacente, que é o de mobilizar o leitor para tomar atitudes quanto à questão da ideologia de gênero. Por isso, pareceu emergir entre essas unidades e as unidades anteriores uma relação de capacitação, na qual a ação que consta nas porções 4-7 (impedir a homologação da BNCC contendo referências às questões de gênero) é uma ação ainda não realizada, de modo que o satélite (porções 8-11) aumenta as chances de que ela se realize (CARLSON; MARCU, 2001). Trata-se, também, de uma inferência, pois sabe-se, a partir de uma pista contextual do tipo A1, que os textos que tratam do tema “ideologia de gênero” têm por objetivo mobilizar a população para que ele supostamente pare de circular pelo âmbito educacional.

Por fim, a autora levanta sua argumentação para a capacitação com a emergência de uma relação do tipo *otherwise* que, segundo Carlson e Marcu (2001),

[...] é uma relação mutuamente exclusiva entre dois elementos de igual importância. As situações apresentadas tanto pelo satélite quanto pelo núcleo ainda não foram realizadas. A realização da situação associada ao núcleo irá impedir a realização das consequências associadas ao satélite. (CARLSON; MARCU, 2001, p. 62. Tradução minha.)

Ao analisarmos as porções em questão, percebe-se que, caso a mobilização proposta em 8-9 seja realizada, isso irá impedir que os pais percam “a liberdade de dizer se querem ou não que os filhos tenham contato com o assunto na escola” (esse assunto sendo a ideologia de gênero), o que comprova a emergência de uma relação do tipo *otherwise*. Trata-se de um recurso argumentativo para que o leitor se sinta mais motivado a perseguir esse objetivo comunicativo, que é o de se mobilizar contra essa suposta ideologia de gênero.

Percebidas, enfim, as relações entre elementos do texto e possíveis inferências a partir das premissas do texto e do contexto de produção e recepção do mesmo, cabe, a partir da conexão entre todos esses elementos, realizar uma análise crítica do seu conteúdo. Segundo o modelo de Marcelo dasilva apresentado por Marcuschi (2008), se percebemos o conteúdo de um texto apenas copiando suas informações, de forma direta, estamos em uma falta de horizonte; quando se leva em consideração que se trata de um artigo de opinião, realizar uma leitura sob essa perspectiva leva a uma reverência à palavra escrita e a uma leitura passiva do conteúdo (ALMEIDA, 2000), perdendo-se, por exemplo, nuances como a intenção comunicativa de mobilizar o leitor para uma ação contrária a uma suposta ideologia de gênero, bem como a veiculação da informação falsa de que as “questões de gênero” indicadas na BNCC estão associadas a “teses como a de que existem dezenas gêneros sexuais, e que cada criança pode escolher o seu”, que não é corroborada pelos estudos do gênero.

Quando se percebem e quando são feitas inferências ao longo da leitura do texto, faz-se necessário recorrer a pistas contextuais que auxiliem no preenchimento de lacunas deixadas (intencionalmente ou não) pela autora, o que é considerado um horizonte máximo por Marcuschi (2008). É nesse ponto em que a leitura passa de uma posição passiva para uma posição ativa, de modo que o leitor passa a “apreender ideias e posições sobre determinadas questões, percebendo a intenção e o ponto de vista do autor, a situação enunciativa, o esquema argumentativo e assumindo um distanciamento crítico” (ALMEIDA, 2000, p. 24). Assumindo esse distanciamento crítico e buscando os elementos da situação enunciativa, é possível que o leitor perceba as intenções da autora de apresentar sua opinião a respeito da questão de uma suposta ideologia de gênero na BNCC, e, principalmente, de mobilizar a população para que se posicione contra a inserção de “questões de gênero” na base.

Outro ponto é a percepção de uma argumentação pós-verdadeira ao longo do texto. Percebe-se, primeiramente, um apelo às emoções por meio do uso de vocábulos “fortes”, como “obrigar escolas a ensinar conceitos da ideologia de gênero”, “como ela pode ser nociva às crianças” e “os pais perderão a liberdade de dizer se querem ou não que os filhos tenham contato com o assunto na escola”, quando a autora traz a mensagem de que esses seriam aspectos das “questões de gênero” abordadas na BNCC.

O texto toma também o apelo a convicções, conforme o que é afirmado por Seixas (2019), como base para a sua argumentação. O autor propõe em seu artigo que a pós-verdade vai além da oposição entre verdade e mentira ou à mera divulgação de conteúdo falso, mas que ela tem relação com as convicções compartilhadas. No texto em questão, a autora se vale de elementos que remetem a convicções compartilhadas por ela, pela instituição onde o texto é veiculado e o leitor esperado desse texto.

5. Considerações finais

Os resultados encontrados parecem apontar para a possível existência de elementos pós-verdadeiros nos textos que endossam a ideologia de gênero. Um exemplo são inferências falseadoras, conforme apontado por Flores (2017a), que trazem interpretações errôneas para o termo “questões de gênero” anteriormente presentes nos planos de educação. Outro ponto é a utilização de relações retóricas com o intuito de mobilizar o leitor a tomar uma atitude contra essa dita ideologia de gênero, o que foge ao objetivo comunicativo do artigo de opinião.

O estudo revela, também, que os elementos em questão (estrutura retórica, inferências e pistas contextuais) operam em conjunto para que sentidos sejam construídos ao longo da leitura do texto; da mesma forma, percebe-se que o estudo dos horizontes de interpretação permite identificar os tipos de sentidos que podem ser construídos. Assim, uma análise mais profunda e a análise dos outros textos do *corpus* são necessários para se alcançar conclusões mais definitivas a respeito dos objetivos traçados para o trabalho.

Referências

ADORNO, G.; SILVEIRA, J. Pós-verdade e fake news: equívocos do político na materialidade digital. In: Viii Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 2017, Recife. **Anais...** Disponível em: http://anaisdosead.com.br/sead8_simposios.html. Acesso em: 16 dez. 2020.

ALLCOTT, H.; GENTZKOW, M. Social Media and Fake News in the 2016 Election. **Journal of Economic Perspectives**, Pittsburgh, v. 31, n. 2, p. 211-236, 2017.

ALMEIDA, A. L. C. A intertextualidade e a construção da leitura crítica. **Sínteses – Revista dos Cursos de Pós-Graduação**, Campinas v. 5, p. 19-29, 2000.

ANTONIO, J. D. Mecanismos utilizados pelos destinatários do discurso para identificação de relações de coerência não sinalizadas por conectores. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 1, n. 33, p. 79-108, 2017.

APOLINARIO, P. H.; ALMEIDA, J. F. A pós-verdade no jornalismo brasileiro durante o processo de impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff. **In Revista**, Ribeirão Preto, n. 10, 2018.

BORGES, R. O.; BORGES, Z. N. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

BRAGA, R. M. C. A indústria das *fake news* e o discurso de ódio. In: PEREIRA, R. V. (Org.). **Direitos políticos, liberdade de expressão e discurso de ódio**. Volume I. Belo Horizonte: IDDE, 2018.

CARLSON, L; MARCU, D. **Discourse Tagging Reference Manual**. 2001. Disponível em: <https://www.isi.edu/~marcu/discourse/>. Acesso em: 04 Set. 2020.

CHAFE, W. L. **Discourse, consciousness and time**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

CORREIA, M. R. F. R. **A organização textual do gênero artigo de opinião: uma abordagem à luz da teoria da estrutura retórica e da teoria das sequências textuais**. 2018. 291 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CUNHA, G. X. A articulação discursiva do gênero artigo de opinião à luz de um modelo modular de análise do discurso. **Filologia e linguística portuguesa**, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 73-97, 2012.

D'ANCONA, M. **Pós-verdade** – A nova guerra contra os fatos em tempos de fake news. 1 ed. Barueri: Faro Editorial, 2018.

DASCAL, M. **Interpretação e compreensão**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

DECAT, M. B. N. A noção de unidade informacional no tratamento da subordinação. **Verebas online**, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 123-135, 2014.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FAVRETTO, A. Por que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) devia preocupar as famílias brasileiras. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://www.semprefamilia.com.br/educacao-dos-filhos/por-que-a-base-nacional-curricular-comum-bncc-devia-preocupar-as-familias-brasileiras/>. Acesso em: 27 set. 2020.

FLORES, P. J. Influências falseadoras como base para a pós-verdade. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 18, n. 41, 2017a.

FLORES, P. J. **Arqueologia da inferência**. 2017. 139 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017b.

- FURLANI, J. **Existe “ideologia de gênero”?** São Paulo: A Pública, 2016. Entrevista concedida a Andrea Dip.
- KOCH, I. V. **As tramas do texto.** São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2018.
- KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e do expor.** Petrópolis: Vozes, 2014.
- LEITE, F. T. **Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros.** Aparecida: Ideias & Letras, 2008.
- MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. **Relational propositions in discourse.** Los Angeles: University of South California, 1983.
- MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. Rhetorical Structure Theory: toward a functional theory of text organization. **Text**, v. 8, n. 3, p. 243-281, 1988.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- OLIVEIRA, S. M. P. Disseminação da informação na era das *fake news*. In: V Encontro regional dos estudantes de biblioteconomia, documentação, gestão e ciência da informação das regiões sudeste, centro-oeste e sul. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Múltiplos Olhares em Ciência da Informação, 2018. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/106362>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- PARDO, T. A. S. **Métodos para análise discursiva automática.** 2005. 211 f. Tese (Doutorado em Ciências – Ciências de Computação e Matemática Computacional) – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2005.
- PAULA, L. T.; SILVA, T. R. S.; BLANCO, Y. A. Pós-verdade e fontes de informação: um estudo sobre fake news. **Revista Conhecimento em Ação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2018.
- REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros. **Educação Social**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017.
- RIBEIRO, B. C. M. S.; FRANCO, I. M.; SOARES, C. C. Competência em formação: as *fake news* no contexto da vacinação. In: V Encontro regional dos estudantes de biblioteconomia, documentação, gestão e ciência da informação das regiões sudeste, centro-oeste e sul. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Múltiplos Olhares em Ciência da Informação, 2018. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/106362>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- SANTOS, M. C. F. MIRANDA, C. A. A. Proposta de formação de leitores críticos para o combate às *fake news*. **Revista Eletrônica do GEPPELE**, Fortaleza, n. 08, v. 1, 2020.
- SEIXAS, R. A retórica da pós-verdade: o problema das convicções. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 18, 2019.

SILVA, E. T. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.

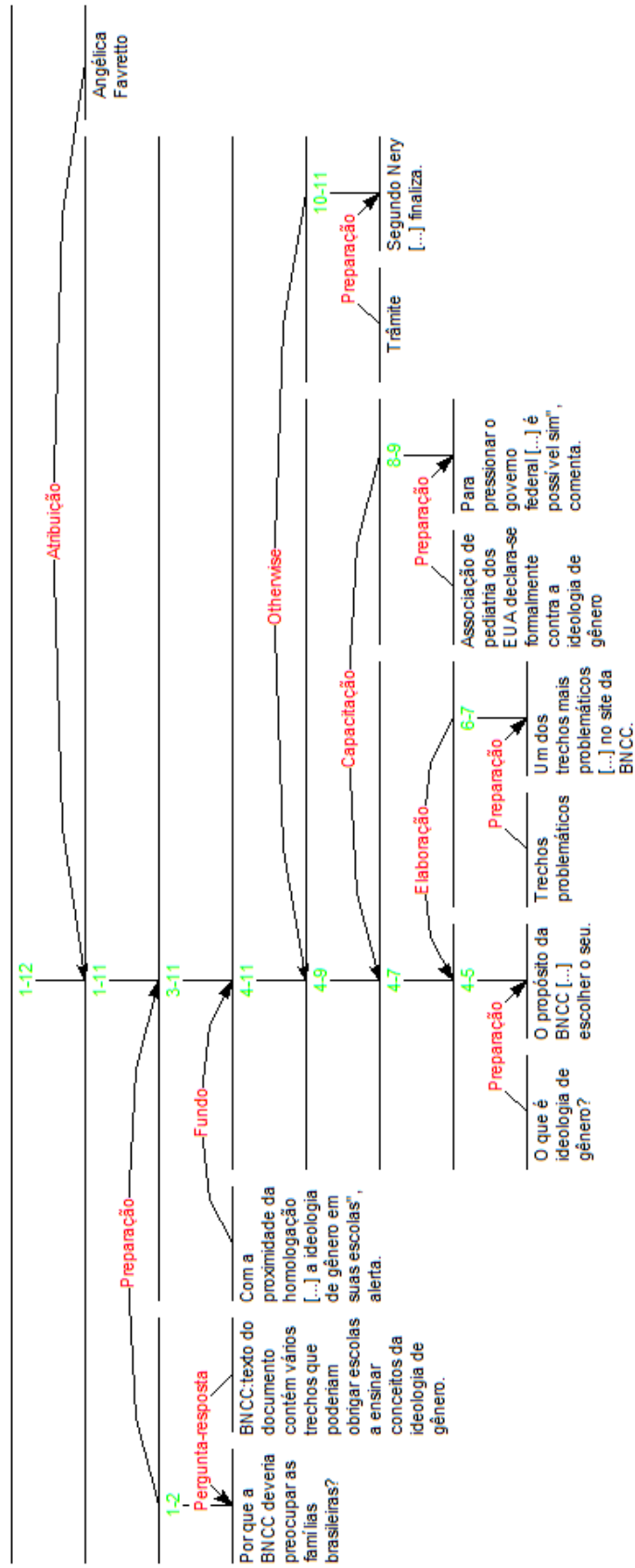
TABOADA, M.; MANN, W. C. Rhetorical Structure Theory: Looking back and moving ahead. **Discourse studies**, v. 8, n. 3, 2006.

TÖMBERG, P. Echo chambers and viral misinformation: Modeling fake news as complex contagion. **PLoS One**, California, v. 13, n. 9, 2018.

VOSOUGHI, S. *et al.* The spread of true and false news online. **Science**, Washington, v. 359, n. 6380, p. 1146-1151, 2019. Disponível em: <https://science.sciencemag.org/content/359/6380/1146>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ANEXO

Diagrama arbóreo da análise do texto “Por que a BNCC devia preocupar as famílias brasileiras?”



Bloco 2

Fala e Interação

Argumentação e Discurso

Português Língua Adicional

Estudos de Corpora

Imaginário Sociodiscursivo

Linguística Sistêmico-Funcional

Português Língua Materna

Letramento Crítico

FALA E INTERAÇÃO

Alexandre José Cadilhe¹

Vigor crítico é algo desejável para analistas do discurso como eu, que sentimos que novos modos de analisar a importância das economias simbólicas em nosso(s) mundo(s) são necessários para equacionar o que experienciamos como padrões de poder e desigualdades mutáveis, cada vez mais complexos.
(BLOMMAERT, 2008, p. 91)

Em novembro de 2020, tive o privilégio de novamente estar em interlocução com jovens pesquisadoras em formação, discentes do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG), em seu já tradicional SETED – Seminário de Teses e Dissertações. Na ocasião, mestrandos/as e doutorandos/as compartilham suas pesquisas em andamentos para uma reflexão pública e coletiva, numa ilustração tácita de que ninguém se faz pesquisador/a sozinho/a. Nesta 11ª edição, a segunda em que participo como debatedor, fui convidado pela comissão a tomar parte da sessão temática *Fala e Interação*. Particularmente, o próprio modo de designação da sessão já soou interessante: o que contempla pesquisas no campo da fala e da interação?

Proponho responder a essa questão – ampla e complexa por si – apresentando os trabalhos que compuseram este encontro. Contudo, não o farei de forma neutra: mobilizo aqui algumas lentes que tiveram como efeito determinadas leituras das pesquisas apresentadas, para que o/a leitor/a sinta-se convidado/a a tomar parte dessa cadeia de interlocução onde palavra puxa palavra, como diria Machado de Assis, ou pesquisa puxa pesquisa, como poderiam dizer pesquisadores engajados no vigor crítico dos estudos linguísticos.

Pensar *fala e interação* evoca diferentes campos e conceitos: podemos considerar a materialidade dos dados de linguagem, a situação de interlocução, o evento mais ampliado e suas forças de constrangimento, os gêneros de linguagem emergentes, os participantes envolvidos, os propósitos comunicativos, os recursos mobilizados. Para ficar somente nestes,

¹ Doutor em Estudos Linguísticos pela UFF. Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF. E-mail: alexandre.cadilhe@ufjf.edu.br.

compreendo que tais ferramentas conceituais por si já potencializam uma série de ações reflexivas como uma prática de pesquisa nos estudos linguísticos – a prática da *análise*. Enquanto uma prática plena que reúne todos/as linguistas num compromisso em comum, recorro a Blommaert para nos provocar, a partir do que ele amplamente denomina como uma “análise do discurso” – essa linguagem que não é apartada de sua situação de interlocução – acerca do que assumimos como compromissos de pesquisas: poderiam estas nos ajudar a tornar o mundo menos desigual – ou, minimamente, construir inteligibilidade sobre este mundo social tão complexo do qual somos agentes? Tenho fortes indícios para pensar que sim, estejam as pesquisas explicitamente comprometidas ou não com este fim.

Percebo um indício disso no trabalho da mestrandia Fernanda Roque Amendoeira, com a pesquisa *Tabus linguísticos e o surgimento de eufemismos na fala-em-interação em Língua Portuguesa como L1 e L2*, em que a pesquisadora mobiliza conceitos-ferramentas do campo da Linguística Cultural e Linguística Cognitiva para analisar dados gerados numa conversa eliciada: um encontro organizado pela pesquisadora para que os participantes, sem sua interferência na interação, conversassem acerca de temas diversificados, evocados a partir de cartões compartilhados. Com o encontro registrado em vídeo, ele foi cuidadosamente transcrito com recursos multimodais, que passam a figurar como objeto de demonstração da análise empreendida. Um elemento curioso, no estudo de Amendoeira, é o dado resultar de uma conversa entre brasileiros e estrangeiros sobre temas tidos como delicados, que provocam um engajamento interacional com marcas verbais e não verbais que, para além dos recursos linguísticos, possibilitam pensar em questões culturais, tensões e complexidades. Não estaria aí uma contribuição relevante para linguistas e não-linguistas?

É a partir desta mesma provocação, mas mobilizando outros referenciais, que compreendo a contribuição da pesquisa realizada pela doutoranda Márcia Adriana de Souza Verona, com o artigo *A organização retórica da macroestrutura de uma sentença judicial: uma abordagem à luz da Teoria da Estrutura Retórica*. Diferente de outros trabalhos desta sessão temática, seus dados não são frutos diretos de um registro oral: a pesquisadora analisa movimentos retóricos de uma sentença judicial. Mobilizando conceitos-ferramentas da Teoria da Estrutura Retórica, Verona realiza uma densa descrição dos recursos e mecanismos acionados em um documento institucional, o qual não deixa de ser a entextualização de um evento jurídico anterior, que por sua vez é precedido de uma cadeia de acontecimentos que geraram um processo.

Não estariam aí as pistas para pensarmos a relação entre texto e interação, texto e contexto, texto e evento social? Seriam as assimetrias destas interações significativas para a composição da peça judicial? Este trabalho tem um compromisso anterior, no campo de um minucioso estudo dos recursos linguísticos, sendo as provocações que faço aqui uma

licença poética como convite para olhar as diferentes janelas que este estudo, de forma tão interessante, escancara para pesquisadores/as interessados na linguagem e no campo do direito.

Nesta mesma perspectiva de implicações transdisciplinares, a doutoranda Sineide Gonçalves apresenta seu estudo *Máscaras faciais e distanciamento social: a natureza corporificada da fala em interação em tempos de Covid-19*. Ancorada nos estudos da Linguística Interacional, da Análise da Conversa e da Sociolinguística Interacional, Gonçalves se engaja numa reflexão urgente e emergente para todos que estão imersos neste mundo social que se inicia em 2020, com uma das maiores pandemias do século: que efeitos sofrem as ações sociais quando estas são desempenhadas por sujeitos que têm parte de seus rostos cobertos por máscaras, como um dispositivo de sobrevivência numa pandemia cada vez mais letal? A doutoranda lança seu olhar para a gravação de uma interação numa unidade de saúde pública, a qual é minuciosamente transcrita e analisada considerando os elementos multimodais envolvidos.

Se as interações sociais e nossas experiências advindas daí são cada vez mais complexas, como defende Blommaert na epígrafe, não restam dúvidas de que o uso das máscaras lança um desafio maior para aqueles que participam de interações de forma ética e responsável, preocupados em fazer uso de máscara para frear os avanços do vírus, e sendo levados a mobilizar ou adaptar recursos comunicativos quando a fisionomia não está disponível em sua completude.

Reitero aqui que realizo as apresentações da sessão temática de *Fala e Interação* do SETED/UFMG a partir de uma lente específica, qual seja: analisar dados linguísticos situados num tempo/espaço explícito é um modo de analisar discursos, cujo compromisso final pode orientar-se para ajudar a pensar esse mundo social tão marcadamente desigual que vivemos. Essas desigualdades possuem rastros em diferentes culturas, profissões e instituições, para citar somente alguns fatores que situam os trabalhos aqui apresentados.

Reconheço que algumas questões que aqui levanto não estão marcadas explicitamente pelas pesquisadoras – faço como um convite para que pesquisadores/as do PosLin/UFMG mantenham sempre acesa uma chama de vigor crítico, para que juntos possamos pensar em modos de sobreviver nestes tempos tão desafiadores, como nos foi provocado pelo sociolinguista Jan Blommaert, cujo legado reverbera nas lentes que aqui mobilizo, e a quem dedico esta apresentação, em homenagem pela sua breve e significativa passagem neste mundo.

Referências

BLOMMAERT, Jan. Contexto é/como crítica. In SIGNORINI, Inês (org.). **Situar a Linguagem**. São Paulo: Parábola, 2008.

TABUS LINGUÍSTICOS E O SURGIMENTO DE EUFEMISMOS NA FALA-EM-INTERAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO L1 E L2

Fernanda Roque Amendoeira¹

Resumo

O uso de figuras de linguagem, especificamente eufemismos, revela como os participantes de uma interação constroem suas falas quando lidam com um tópico, expressão ou palavra que consideram necessário ser atenuada. Nesta pesquisa, procuramos examinar quando esta escolha é feita por falantes de português como língua materna (L1) e língua estrangeira (L2) e como a construção de eufemismos ocorre. Temos como suporte teórico abordagens que partem de uma perspectiva cognitivo-interacional, tratando os eufemismos como traços presentes tanto na comunicação intra como intercultural. Para investigar as conceptualizações culturais que surgem na fala em interação, recorreremos a Linguística Cultural e Linguística Cognitiva, bem como a abordagens pragmáticas, tais como Correia (1927), Kröll (1984) e Guérios (1979), que partem do pressuposto de que tabus linguísticos são parte da estrutura cultural de certas comunidades de fala. Quanto à metodologia, duas gravações em vídeo foram feitas: uma com um grupo de brasileiros, cuja L1 é o português, e outra com estrangeiros, que viviam no Brasil na época, falantes nativos de francês ou alemão. Ambos os grupos falaram em português para fins desta pesquisa. Após a coleta dos dados, utilizamos o software EXMARaLDA (SCHMIDT; WÖRMER, 2009) para transcrever e as convenções GAT 2 (SELTING *et al.*, 2016) para facilitar a transcrição dos aspectos visuais e verbais do que estava em vídeo. Até o presente, esta pesquisa mostrou que, em ambas as gravações, gestos, prosódia e expressões faciais foram encontrados como ocorrências eufemísticas, bem como substituições semânticas. Identificamos também outros fenômenos que poderiam funcionar como um eufemismo dentro das interações, tais como o uso do humor como *coping mechanism*, assim como as ocorrências de autorreparo em seus discursos.

Palavras-chave: Eufemismos. Tabus. Fala-em-interação.

Abstract

The use of figures of speech, specifically euphemisms, reveals how the participants in an interaction construct their statements when dealing with a topic, expression or word that they think needs to be eased. In this research, we aim to examine when this choice is made by Portuguese speakers both as a mother tongue (L1) and as a foreign language (L2), and how the construction of euphemisms occurs, with theoretical support from a cognitive-interactional perspective, treating euphemisms as traits in both intra and intercultural communication. In order to investigate the cultural conceptualizations that emerge in talk-in-interaction, we resort to works about Cultural Linguistics, Cognitive Linguistics and pragmatic approaches, such as Correia (1927), Kröll (1984) and Guérios (1979), which start from the assumption that linguistic taboos are part of the cultural framework of certain speech communities. Regarding the methodology, two video recordings were made:

¹ Mestranda (CAPES). E-mail: fernandaroque006@gmail.com. Orientadora: Ulrike Agathe Schröder.

one with a group of Brazilians, whose L1 is Portuguese, and another one with foreigners, that were living in Brazil at the time, and whose L1 were French or German. Both groups spoke in Portuguese for the purpose of this research. After the data was collected, we used the software EXMARaLDA (SCHMIDT; WÖRMER, 2009) to transcribe and the GAT 2 conventions (SELTING *et al.*, 2016) to facilitate the transcription of both visual and verbal aspects of what was on tape. Until the present point of the analysis, this research showed that, in both recordings, gestures, prosody and facial expressions were found as euphemisms occurrences, as well as semantic substitutions. We also identified other phenomena that could function as euphemism within the interactions, such as the use of humor as a coping mechanism, as well as the occurrences of self-repair in their speeches.

Keywords: Euphemisms. Taboos. Talk-in-interaction.

1. Introdução

Uma vez que as línguas estão em dependência dos grupos sociais e culturais que as criam e utilizam, compreender a importância tanto do contexto de vida prévio de cada interlocutor, quanto do contexto *in situ*, ou seja, que surge no ato da fala, torna-se essencial para a interpretação das enunciações. É importante revelar, em nível tanto verbal quanto visual, como a dependência da cultura se manifesta nos processos linguísticos e cognitivos. No caso das figuras de linguagem, nomeadamente os eufemismos, seu uso revela de que forma os participantes de uma interação constroem seus enunciados ao lidar com um tópico, expressão ou palavra que julgam precisar ser amenizado. Nesta pesquisa, objetivamos examinar quando essa escolha é feita por falantes do português tanto como língua materna (L1) quanto como língua estrangeira (L2), assim como de que maneira se dá a construção das expressões eufêmicas.

Com o intuito de investigar as conceptualizações culturais que surgem na fala-em-interação, recorreremos aos trabalhos acerca da Linguística Cultural, nomeadamente aos de Palmer (1996) e de Sharifian (2015, 2011), e da Linguística Cognitiva, em especial aos de Langacker (1994). Igualmente relevante são as abordagens pragmáticas, como de Correia (1927), Kröll (1984) e Guérios (1979), que partem do pressuposto de que tabus linguísticos fazem parte do arcabouço cultural de determinadas comunidades de fala. Contamos ainda com estudos do campo da Análise da Conversa como suporte metodológico para a etapa de análise de dados.

2. Objetivos

Na presente pesquisa, temos como objetivo principal identificar as ferramentas linguísticas utilizadas por falantes de Língua Portuguesa como L1 e L2 para a formação de

eufemismos em conversas que envolvem tópicos tabus. Ademais, o objetivo principal pode desdobrar-se em dois objetivos secundários, como a seguir:

- a) Descrever, especificar e classificar as ferramentas verbais, não verbais e prosódicas para a criação dos eufemismos;
- b) Investigar quais são as maiores discrepâncias no uso de eufemismos nos dois grupos distintos e quais as semelhanças.

3. Fundamentação teórica

3.1 *Tabus e eufemismos*

‘Tabu’ remete à proibição de atividades reprováveis dentro de um grupo social. Guérios (1979), ao tratar do assunto, diz que “o tabu linguístico nada mais é do que modalidade do tabu em geral. (...) Se uma pessoa, coisa ou ato é interdito, o nome ou a palavra que se lhes refere é-o igualmente” (p. 11). O autor concebe uma classificação específica para os tabus linguísticos: os próprios e os impróprios (1979, p. 5). No primeiro caso, a proibição de proferir o nome ou a palavra é no intuito de evitar consequências sobrenaturais, como a infelicidade e a desgraça, estando intimamente relacionados aos tabus de superstição. Já o segundo tipo visa a proibição de expressões imorais ou grosseiras, estando em acordo com os tabus de delicadeza e de decência. Para evitar o uso de tais palavras, seja por razões de decência, delicadeza ou superstição (ULLMANN, 1952 *apud* GUÉRIOS, 1979, p. 12), os eufemismos podem se fazer presentes. No estudo da linguagem figurada e sua relevância para a comunicação humana, temos a definição de eufemismo como a “substituição de uma palavra ou expressão com sentido desagradável por outra, com a finalidade de amenizar seu significado” (MESQUITA, 1998, p. 542).

Entretanto, tal conceito, descrito por Mesquita e por diversos outros autores de gramáticas diversas (BECHARA, 1999; AZEREDO, 2008), está restrito ao mero câmbio de palavras, ou seja, restrito ao plano verbal. Já Correia (1927) disserta sobre outros processos possíveis de formação de eufemismos, sendo eles o tom de voz, gestos, elipse, alianças vocabulares, acréscimo de expressão negativa, substituição de fonemas, deslocamento prosódico, diminutivos, entre outros. Warren (1992) entra em acordo com Correia ao dizer que “a palavra ofensiva pode simplesmente ser omitida ou substituída por algum som não articulado na fala”². O conceito de eufemismo pode, portanto, embarcar tanto o plano verbal quanto o visual, incluindo a prosódia.

² “The offensive word can simply be omitted or replaced by some unarticulated noise in speech” (doravante, todas as traduções são nossas).

Além disso, “o fato de uma dada palavra (ou uma expressão, no caso) ser sentida pelos falantes como um eufemismo [...] não depende da palavra em si, mas do contexto, do uso que foi feito de tal palavra ou das intenções dos falantes”³ (DOMÍNGUEZ, 2004, p. 45). Dessa maneira, cabe às circunstâncias do ato de fala determinar como e por que as expressões eufêmicas surgem, ou até mesmo se de fato carregam o tom de eufemismo. Essa análise depende também, por conseguinte, do contexto cultural dos interlocutores e de como eles se defrontam com determinados conceitos passíveis de serem censurados. Conduziremos a seguir algumas observações sobre este tópico a partir de uma perspectiva cognitiva.

3.2 Os eufemismos à luz da Linguística Cognitiva e da Linguística Cultural

Uma conversa intracultural se vale da cultura em comum entre os interlocutores para assegurar “a habilidade de ação comunicativa dos seus participantes por estabelecer plausibilidade, regularidade, normalidade e previsibilidade” (SCHRÖDER, 2008, p. 10), uma vez que está inserida no mesmo sistema social e compartilhando determinados padrões comportamentais. Por outro lado, comunicações interculturais exigem uma sensibilidade e consciência de diferenças culturais e um conhecimento de como negociar o significado neste contexto (auto)reflexivo (SHARIFIAN, 2015, p. 483). Porém, é necessário ressaltar que uma dicotomia clara não pode ser estabelecida, já que as interações intraculturais também são ricas em conceitos compreendidos de maneira distinta pelos interlocutores.

De acordo com Palmer (1996), imagens mentais (*imagery*) variam desde experiências sensoriais simples até estruturas conceptuais tão abstratas e complexas quanto a própria cultura de um indivíduo. É o autor que sugere uma síntese de diferentes áreas de pesquisa para formar uma nova vertente, a chamada ‘Linguística Cultural’. Trata-se de uma teoria cujos pilares são formados pela Linguística Antropológica, Etnografia da Comunicação e Linguística Cognitiva. A princípio, teremos a noção de Linguística Cognitiva como aquela que busca compreender a linguagem como uma manifestação da capacidade humana de organização conceptual – em outras palavras, a interface entre o processamento mental e a experiência enquanto humanos no mundo. Segundo Evans e Green (2006), a língua reflete propriedades fundamentais da mente humana, intrinsecamente ligadas às nossas experiências corporais, sociais e culturais.

³ “El que una palabra dada (o una expresión, en su caso) sea sentida por los hablantes como un eufemismo o como un disfemismo no depende de la palabra en sí, sino del contexto, del uso que se haya hecho de dicha palabra o de las intenciones de los hablantes”.

Palmer afirma que o conhecimento de modelos cognitivos, ou conhecimento cultural, é o que providencia tanto a referência necessária para criar expectativas sobre pessoas e eventos no mundo quanto o contexto compartilhado. Paralelamente, para Sharifian,

os membros de um grupo cultural negociam constantemente ‘modelos’ para seu pensamento e seu comportamento, ao trocarem suas experiências conceituais. Frequentemente, sistemas cognitivos complexos emergem de conceptualizações entre os membros de um grupo cultural ao longo do tempo. Tais conceptualizações dão origem à noção de cognição cultural⁴ (SHARIFIAN, 2011, p. 22).

Alguns anos mais tarde, ao retomar o tópico da cognição cultural, Sharifian a conceitua como a cognição que resulta da interação entre partes de um sistema, sendo a língua o “banco coletivo de memória” de um grupo (THIONG’O, 1986 *apud* SHARIFIAN, 2015, p. 476).

Um pressuposto importante dos estudos da Linguística Cognitiva, e que se torna relevante também nos estudos da Linguística Cultural, é a expressividade da língua. Nessa visão, a língua é entendida como um elemento carregado de informações emotivas e de opções que nos permitem decidir como transmitir tais emoções ao interlocutor. Diversas áreas, como as Ciências Biológicas, a Psicologia, e, é claro, a Linguística, debatem o papel da emoção. Segundo Baider e Cislaru (2014, p. 2), “a questão da emoção não pode mais ser separada da análise linguística; pelo contrário, ela deve ser considerada de forma a destacar a estrutura e o funcionamento de qualquer língua”⁵.

Ao compreendermos os pilares do funcionamento dos tabus, vemos que tais conceitos são fundamentalmente baseados na estrutura de uma determinada sociedade – uma comunidade pode considerar determinados tópicos ou palavras como tabus, enquanto um outro grupo social pode não os considerar da mesma forma, a partir de elementos como o medo, a polidez e a superstição, intrinsecamente conectados ao espectro emotivo dos sujeitos. O mesmo ocorre com os eufemismos: comunidades distintas lançam mão de ferramentas linguísticas diversas, sendo que uma expressão, por exemplo, considerada eufêmica em um determinado grupo não necessariamente o é em outro. Isso ocorre devido às experiências compartilhadas, comuns a um grupo cultural. Tais experiências são o que Palmer configura como *cultural schemas*. Para o autor, “uma palavra deve ser definida

⁴ “Members of a cultural group constantly negotiate ‘templates’ for their thought and behaviour in exchanging their conceptual experiences. Often, complex cognitive systems emerge out of somehow concerted conceptualisations that develop among the members of a cultural group over time. Such conceptualisations give rise to the notion of cultural cognition”.

⁵ “The emotion question can no longer be separated from *linguistic* analysis; on the contrary, it must be considered in order to highlight the structure and the functioning of any language”.

relativa ao seu *schema*⁶ (1996, p. 66). Levando em consideração todo esse aporte teórico, visamos entender, a partir de conversas intra e interculturais, como os interactantes lidam com tópicos tipicamente tabus na sociedade brasileira: tais tópicos os levam à produção de eufemismos? Como eles respondem aos eufemismos produzidos pelos interlocutores? Quais as ferramentas linguísticas são escolhidas em conversas em L1 e em L2? É o que buscamos aprofundar na análise de dados.

4. Metodologia

No presente trabalho, teremos duas filmagens como base dos dados, ambas de conversas eliciadas sobre os mesmos temas. Chamamos de ‘conversa eliciada’ aquela que é direcionada sobre um ou mais tópicos e, no caso da presente pesquisa, esse direcionamento foi feito através de cartões contendo manchetes de 2018 e 2019 e perguntas sobre tais assuntos. Vale mencionar que nesse tipo de coleta não há participação ativa do pesquisador, ou seja, não se trata de uma entrevista.

Dentre os tópicos escolhidos estão: (a) homossexualidade e homofobia, (b) religião e intolerância religiosa, (c) morte e (d) condição financeira. Vale ressaltar que nenhum dos cartões sequer menciona o fato de serem tópicos potencialmente tabus, assim como não há nenhum pedido de uso de eufemismos. Intenciona-se que os participantes lidem com os assuntos sem estarem cientes dos objetivos específicos de tal pesquisa – isto é, ao serem convidados a participar, eles não foram informados que se tratava de um estudo sobre tabus e eufemismos.

Um dos grupos é composto por três franceses e uma alemã, que no momento da filmagem eram intercambistas nos programas de graduação e pós-graduação da UFMG; o segundo grupo constitui-se unicamente de brasileiros⁷. Segue abaixo a identificação dos oito participantes, a primeira imagem referente aos intercambistas e a segunda aos brasileiros:

⁶ A word must be defined relative to its schema.

⁷ Optamos pela total transparência metodológica com os voluntários de ambas gravações, providenciando um termo de consentimento de uso de imagem para fins científicos assinado por cada um deles, individualmente, em inglês ou em português, em concordância com as instruções do Comitê de Ética. Este documento fornece informações sobre o grupo de pesquisa e os objetivos do tipo de estudo que é feito pelos pesquisadores participantes, assim como canais de contato com a pesquisadora responsável e, ainda, resguarda a todos os participantes o direito de, a qualquer momento, anular a concessão de imagem e afastar-se das pesquisas.

Figura 1: Identificação dos participantes da interação *InBH2019*.



Fonte: filmagens realizadas para fins dessa pesquisa.

Figura 2: Identificação dos participantes da interação *BrBH2020*.



Fonte: filmagens realizadas para fins dessa pesquisa.

As duas interações foram realizadas em língua portuguesa (inteiramente no caso dos brasileiros, e majoritariamente no caso dos intercambistas, uma vez que eles pontualmente também recorreram ao francês e ao inglês). A interação *InBH2019* foi gravada em outubro de 2019 e a *BrBH2020* em julho de 2020. Vale mencionar que, no caso da segunda conversa, por ter ocorrido durante a pandemia de COVID-19, foi solicitada a participação de pessoas que pudessem gravar os dados sem colocar-se em risco. Dessa forma, os quatro brasileiros em questão eram colegas de apartamento que estavam vivendo juntos desde o início do isolamento social. Pela mesma razão, a pesquisadora não estava presente durante a gravação.

Após a coleta dos dados, utilizamos o software EXMARaLDA (SCHMIDT; WÖRMER, 2009) para transcrever e as convenções GAT 2 (SELTING *et al.*, 2016) para facilitar a transcrição dos aspectos visuais e verbais do que estavam em vídeo. Para conduzir a análise, lançamos mão de várias nomenclaturas e preceitos da Análise da Conversa e da Linguística Interacional.

5. Resultados

Dentre os resultados preliminares da pesquisa, encontramos determinadas ferramentas linguísticas eufêmicas presentes em ambas as interações, outras exclusivas de uma ou outra interação e, ainda, ferramentas que não foram contabilizadas por Correia (1927) em sua listagem de processos eufêmicos, mas que consideramos dignas de nota.

5.1 Processos eufêmicos presentes em ambas as interações

Constatou-se que tanto os estrangeiros quanto os brasileiros lançaram mão das seguintes ferramentas linguísticas para a produção de eufemismos: metáforas, alianças

vocabulares, hipossemas, hipersemas, termos genéricos, antífrases e mudanças de forma proposicional. As escolhas lexicais, evidentemente, foram diferentes entre os dois grupos, a partir de seus *cultural schemas*.

Escolhemos as metáforas para exemplificar essa seção, consideradas por Correia (1927, p. 503) como um processo eufemizante da categoria sematológica. Podemos ver na linha 114, da interação *InBH2019* durante a discussão do tópico “condição financeira”, que I1 conta uma anedota sobre sua dificuldade em manter um bom controle de suas próprias finanças. Ele comenta sobre os problemas que teve para administrar o próprio dinheiro quando recebeu uma bolsa estudantil e sobre as críticas que recebeu de sua mãe:

Sequência 4.1.1 - InBH2019 ((04:42-04:49))
114 I4: (-) minha mãe sempre disse que meu dinheiro
<<levantando uma mão, palmas para cima, dedos
para cima> QUEima na minha mão,

Figura 3: gesto metonímico produzido por I1, referente à linha 114.



Fonte: filmagens realizadas para fins dessa pesquisa.

A metáfora eufêmica é feita através da expressão “queima na minha mão”, substituída de “gastar dinheiro rapidamente”, “ficar sem dinheiro” ou similar. Ela vem acompanhada também de um gesto metonímico, já que I1 estende um braço à frente e, com a palma de uma mão virada para cima e mexendo os dedos, ele simboliza o fogo que “queima” seu dinheiro, bem como o local onde isso ocorre. É uma escolha linguística que parece também se alinhar a Kröll (1984, p. 52), que, ao dissertar sobre os eufemismos possíveis para a situação financeira, cita “escassez” e “falta de dinheiro” como expressões que necessitam ser eufemizadas.

Dentro do mesmo tópico, encontramos metáforas eufêmicas também na interação *BrBH2020*. A primeira delas pode ser vista na linha 106, enquanto B1 e B4 explicam uma determinada situação familiar turbulenta pela qual passaram por razões financeiras:

Sequência 4.1.2 - *BrBH2020* ((02:34-02: 48))
95 B4: [meu PAI] tinha uma manha assim cê lembra
antes,
96 quando ele tava (-) cheio de de Dívida de coisa;
97 ah se eu morrer véi,=
100 ele tava numa paraNOIa assim;
101 era biZARro;
102 B1: aí minha mãe olhou pra Ele,=
103 =e fez asSIM; ((abaixa a cabeça para o lado))
104 B4: ((ri))
105 B1: é porque seus filho vão preferir muito mais um pai
MORTo,=
106 =e o diNHIEIro que ficar na na pindaíba;

Vemos nesse excerto a expressão “ficar na pindaíba” para substituir “estar/ser pobre”, “estar sem dinheiro”, “estar endividado” etc. Tal expressão se encaixa no domínio metafórico CONDIÇÕES SÃO LOCALIZAÇÕES⁸ (LAKOFF, 1992; GRADY, 1997), que é produzida a partir da nossa compreensão de que a condição das coisas pode ser representada pelo estado do lugar onde elas se encontram. No exemplo acima, a expressão “ficar na pindaíba”, ou “estar na pindaíba”, não possui um consenso acerca de sua origem, podendo estar etimologicamente ligada às línguas indígenas ou africanas. Há, entretanto, a compreensão comum que se trata de estar em uma situação de vida dificultada pela falta de dinheiro.

Uma segunda ocorrência de metáfora sobre o mesmo tema ocorre nas linhas 386 e 525, B4 utiliza metáforas com função eufêmica para, também, falar sobre as dificuldades financeiras que enfrentou:

Sequência 4.1.3 - *BrBH2020* ((09:09-09:12))
385 B4: (.) É pra eu ter (.) o investiMENTo que eu gostaria de
tEr sabe;
386 que às vezes é muito apertAdo os impreVISTos,
Sequência 4.1.4 - *BrBH2020* ((12:32-12:36))
523 (-) NUNca pedi ajuda nunca tive ajuda mas,
524 B4: não paPAI,
525 passar aPERto;
526 B1: não (.) pra controLAR;

Ao pensarmos nas palavras desse campo lexical, sabemos que é apertado aquilo que é desconfortável, sufocante, difícil de entrar e de sair. Experimentar uma situação “apertada”

⁸ “Life states are locations”.

ou “passar por apertos” remete às nossas experiências corporais enquanto seres humanos no mundo. Kröll (1984) menciona explicitamente essa metáfora como uma substituição eufêmica para “pobreza” na Língua Portuguesa. A metáfora é facilmente compreendida por falantes do português brasileiro devido ao *schema* relacionado a ela – uma situação desconfortável, tal qual é a falta de dinheiro. Podemos, inclusive, pensar em como outras línguas comumente transmitem a mesma ideia: no inglês uma possibilidade seria considerar a situação como “dura”, através dos adjetivos “*tough*” ou “*hard*”; no alemão talvez a situação seria “pesada”, sendo “*schwierige*” ou “*schwere*”.

5.2 Processos eufêmicos presentes na interação *InBH2019*

Os processos eufêmicos encontrados exclusivamente na interação *InBH2019* foram: termo científico, onomatopeia, redução, linguagem infantil e circunlocução, sendo este último o escolhido para exemplificar a presente seção. De acordo com Correia (1927, p. 515), a circunlocução, ou perífrase, enquadra-se no processo eufêmico do tipo estilístico. Tal processo consiste em substituir uma expressão por outra, frequentemente mais longa que a original. Em sua obra, Correia exemplifica esse eufemismo a partir de um trecho de *O Pároco da Aldeia*: “Aí é que certo animal torcia certa parte do corpo que eu e o leitor sabemos” (HERCULANO, 1847 *apud* CORREIA, 1927, p. 515). Na linha 1506 temos uma ocorrência muito parecida ao exemplo:

```
Sequência 4.2.1 - InBH2019 ((41:54-41:59))
1504 I1:  é:: e tava num no peRÍodo de:,
1505 I3:  com os <<balançando as mãos aos lados do corpo>
        horMÔnios;> ((ri))
1506 I1:  você enTENde;
1507 I3:  fecundaÇÃO;
1508 I1:  e de ISSo,
```

Nessa altura da conversa, I1 está contando uma anedota sobre dois cachorros machos que mantinham relações sexuais e que um terceiro animal, uma cadela no cio, foi colocada junto aos dois cães. Para não dizer “no cio”, ou equivalente, I1 diz que a cadela estava num no peRÍodo de: com os horMÔnios, nas linhas 1504 e 1505, o que já consiste em uma perífrase eufêmica. Ainda, uma segunda ocorrência pode ser vista na linha 1506, com a expressão você enTENde. Dessa forma, I1 se exime de pronunciar a expressão ele próprio, ficando a cargo de I3 na linha seguinte.

Ainda no presente subtópico, consideramos relevante fazer uma ressalva em relação à conversa entre estrangeiros. Ao analisarmos a interação *InBH2019*, foi possível notar algumas ocorrências linguísticas que se adequam às classificações de Correia (1927) com

relação aos processos eufêmicos, mas que não devem ser prontamente consideradas como tal, devido ao fato de os participantes estarem se comunicando em língua estrangeira. Uma delas, por exemplo é a mudança de gênero, prevista pelo autor (1927, p. 498), que pode ser vista nas linhas 176 e 1303:

```
Sequência 4.2.2 - InBH2019 ((06:42-06:45))
175 I4: eh ensinam sobre <<olhando para o papel> sobre
    A::S,>
176 coisas finanCEIros;
```

```
Sequência 4.2.3 - InBH2019 ((36:20-36:24))
1302 I4: o que eu acho (xxx XXX) é assim,
1303 na no brasil tem muito (.) homofobia,
```

No trecho 4.2.2, os participantes comentam sobre a falta de uma matéria específica de finanças nas escolas e, no trecho 4.2.3, sobre os crimes de homofobia que ocorrem no Brasil. Notamos nesses trechos que “coisas financeiros” e “muito homofobia” não apresentam concordância em gênero. Ora, esse é um desvio comum e recorrente quando fazemos uso de língua estrangeira, já que cada idioma possui suas especificidades referentes ao gênero gramatical. Segundo Barallo, “quem aprende uma língua estrangeira tende a transferir hábitos de sua língua materna, o que pode levar a erros” (1999 *apud* FERNÁNDEZ, 2003, p. 105).

Nesses casos, podemos avaliar também se o ocorrido foi devido a uma transferência previsível, isso é, através de uma comparação entre a língua materna e a estrangeira, de quem proferiu a fala. A participante I4 é alemã e, em alemão, a palavra “coisa” possui uma correspondência de tradução que é do gênero neutro, *Ding*, podendo explicar assim o primeiro desvio. Já “homofobia” em alemão é uma palavra também feminina, *Homophobie*, de forma que a transferência previsível explicaria o desvio. Contudo, vemos que há uma micropausa entre “muito” e “homofobia”, de forma que a participante pode simplesmente ter reavaliado o uso da palavra já no desenrolar da sentença.

Na interação entre brasileiros, esses fenômenos não estão presentes, uma vez que os participantes se comunicando em língua materna não cometeriam esses “desvios” linguísticos e, caso o fizessem, muito provavelmente o fariam de maneira consciente e com um propósito (inclusive, o de eufemizar um termo, conforme previsto por Correia). O que buscamos elucidar nesse ponto é que os processos eufêmicos de Correia são baseados em ferramentas linguísticas que podem ser aplicadas às mais variadas funções, e não somente à produção de eufemismos. Além disso, as mudanças de gênero, bem como as mudanças prosódicas, entre outras, se apresentarão com mais frequência em interações em L2, seja por razões de transferência da língua materna, seja por desvios naturais decorrentes do domínio da língua, e que identificar tais episódios específicos enquanto eufemismos, ou não, é uma

tarefa mais árdua nesse tipo de conversa do que naquelas em L1. Vale ressaltar, também, que a grande maioria dos exemplos utilizados pelo autor em sua listagem são de origem literária. Na língua escrita as escolhas linguísticas são feitas de maneira muito mais consciente, podendo ser revisadas múltiplas vezes, de forma que esse tipo de desvio gramatical, de fato, nos levaria a crer que foi produzido intencionalmente pelo autor.

5.3 Processos eufêmicos presentes na interação BrBH2020

Os eufemismos exclusivamente presentes na interação BrBH2020 foram dos tipos: forma derivada e tom de voz. Essa segunda ocorrência, de acordo com Correia, “que as crianças entendem antes de entenderem a palavra, e que os próprios animais, como o cão, compreendem também, é um excelente meio de eufemizar” (CORREIA, 1927, p. 464). Foram encontradas três ocorrências desse tipo eufêmico, considerado “auxiliar de linguagem”, na interação BrBH2020, e selecionamos a linha 69 para exemplificar:

```
Sequência 4.3.1 - BrBH2020 ((01:47-01:54))
68 B3: (--) cê tem que pensar no auGUSTo porque: o seguinte,
69 <<p> cê morre aGOra,>
70 (-) eu e minha irMÃ a gente se vira;
```

Durante a discussão do tópico “morte”, identificamos um volume mais baixo, transcrito através de <<p>> que significa “piano”, conforme convenções do GAT 2. Notamos que o tom de voz muda estrategicamente antes que B3 diga “cê morre”, já que a morte é um assunto que pode gerar polêmica, medo ou desconforto, sendo, portanto, amenizada pelo tom de voz.

5.4 Processos eufêmicos adicionais

A listagem proposta por Correia (1927), tomada como base para a presente análise de dados, foi escolhida por apresentar uma complexa gama de ferramentas linguísticas. No entanto, acreditamos que uma ampliação das considerações do autor seja possível, a partir de dados de conversas reais, como o nosso *corpus*, e não de obras literárias – sua principal fonte de exemplos. Assim, consideramos os gestos faciais, especificamente o sorriso e o riso, como exemplo de um possível acréscimo aos processos citados por Correia. Vemos essa ocorrência das duas interações, em diversos momentos:

```
Sequência 4.4.1 - InBH2019 ((36:30-36:34))
1306 I4: HOMossexuais também na rua,
1307 e (.) NÃO sei,
1308 são (--) quaREnta por cento das pessoas parece,
1309 I1: [((ri)) ]
1310 I3: [((ri)) ]
1311 I4: [<<sorrindo> não não EU gosto mas,>]
```

Figura 4: gestos faciais de I1, I3 e I4, referentes às linhas 1309, 1310 e 1311.



Fonte: filmagens realizadas para fins dessa pesquisa.

Nesse momento, I4 comenta que acredita que quarenta por cento da população do Brasil seja homossexual, a partir do que ela observou desde que chegou aqui. Os outros participantes acham o comentário engraçado, sendo que I1 e I3 riem, como visto nas linhas 1309 e 1310. I4, então, vê a situação como necessária de ser remediada, realizando um reparo na linha 1311, em que ela deixa claro que isso não é um problema e que ela gosta da situação. Trata-se de um momento de interação, permeado de risos e sorrisos, tanto de quem produziu a fala quanto de seus interlocutores. Segundo Bavelas e Chovil (2018), o riso pode ser um elemento adicional ao processo de reparo, como vemos aqui, além de também poder indicar o fenômeno de *coping humor*. Para Hay (2000), o humor pode ser usado como autodefesa ou como mecanismo para lidar com um problema, contextual ou não. Vemos que I4 nota uma possível falha na própria fala, ou talvez um discurso acidentalmente polêmico de sua parte, e, como reflexo, ri da própria atitude durante seu reparo. O *coping humor* “inclui qualquer humor que seja usado para lidar com um problema que surja no decorrer da conversa. O problema pode variar desde uma gafe social de algum tipo até o transbordar de uma panela fervendo”⁹ (HAY, 2000, p. 725).

Tal ferramenta surge não apenas nos casos já citados na interação entre intercambistas, mas também na interação entre brasileiros, podendo ser vista no seguinte trecho:

```
Sequência 4.4.2 - BrBH2020 ((02:48-02:55))
107 B4: [você pensa] na sua própria MORte,
108 B1: [boBAgem; ]
109 B4: (-- ) hum se eu penso hoje se eu for trabaLHAR, ((ri))
110 <<rindo> no meio da pandeMIA [mas tá tudo bem>;]
```

⁹ [...] includes any humor which is used to cope [with a problem arising in the course of the conversation. The problem could range from a social gaffe of some sort to a pot boiling over [...].

Nesse segundo caso, ao invés de ajudar a encobrir uma gafe, o *coping humor* é o “humor usado para lidar com problemas mais gerais, como doenças e morte. Brincar com algo visceral, assustador ou deprimente”¹⁰. Nesse caso, é fácil entender como o medo de ser contaminado ao sair para trabalhar durante a pandemia é algo assustador. Logo, a presença dos risos em todos os trechos mencionados configura um processo eufêmico, uma vez que constituem um mecanismo para lidar com algo desagradável e visam amenizar a atmosfera da conversa, ainda que não removam os itens verbais que geram desconforto, apenas os acompanham e auxiliam a remediá-los.

6. Considerações finais

Ainda que os dados da presente pesquisa sejam extensos e a análise ainda esteja em andamento, já foi possível obter alguns resultados preliminares. O primeiro é que exemplos de todos os tipos de processos eufêmicos – gramaticais, deformações, estilísticos, auxiliares de linguagem e lexicais – descritos por Correia (1927) foram encontrados nas duas interações. Algumas ferramentas linguísticas que formam eufemismos estão presentes apenas na interação em L2, como por exemplo as circunlocuções; e algumas outras, como o tom de voz, são exclusivas da interação em L1.

Ademais, é necessária especial atenção às ocorrências de mudanças de gênero, entre outras falhas semelhantes, uma vez que Correia (1927) as considera como possibilidades de formação de eufemismos. Especificamente nos nossos dados, não consideramos razoável classificar tais fenômenos como processos eufêmicos, já que ocorreram exclusivamente na interação *InBH2019*, entre participantes que se comunicavam em L2, podendo facilmente, portanto, serem consideradas simples desvios gramaticais de Língua Portuguesa, naturais e esperados de aprendizes de língua estrangeira.

Uma outra contribuição relevante deste estudo é a expansão da lista de Correia (1927), que pode agregar outras ferramentas linguísticas de formação de eufemismos, tais como os reparos e os gestos faciais. Por fim, constatamos também que os eufemismos foram produzidos ao tratar de todos os quatro temas escolhidos para as discussões, demonstrando que tais tópicos provocaram nos participantes o ímpeto de atenuá-los, corroborando seus status enquanto tabus. Até o presente momento, os eufemismos encontrados, em sua maioria, estão relacionados aos tabus impróprios, de forma que o cuidado com a polidez e a decência aparentam estar mais presentes que o medo e a superstição nas interações.

¹⁰ [...] humor used to cope with more general problems such as sickness or death. Joking about something gory, scary or depressing [...].

Referências

- AZEREDO, José. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAIDER, Fabienne; CISLARU, Georgeta. Linguistic approaches to emotions in context. In: **Pragmatics & Beyond new series**, n. 241, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2014.
- BAVELAS, Janet; CHOVIL, Nicole. Some pragmatic functions of conversational facial gestures. In: **Gesture**, n. 17, v. 1, 2018, p. 98–127.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1999.
- CORREIA, João. **O eufemismo e o disfemismo na língua e na literatura portuguesa**. Arquivo da Universidade de Lisboa, v. XII. Lisboa, 1927, p. 445-787.
- DOMÍNGUEZ, Pedro J. Chamizo. La función social y cognitiva del eufemismo y del disfemismo. **Panace@**. Espanha: Tremédica, v. 5, n. 15, p. 45-51, 2004.
- EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. **Cognitive Linguistics: an introduction**. Edinburgh University Press, 2006.
- FERNÁNDEZ, Gretel. Linguística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações. **SIGNAL: Estudos Linguísticos**. Londrina, n. 6/2, p. 101-118, 2003.
- GRADY, Joseph. **Foundations of Meaning: Primary Metaphors and Primary Scenes**. University of Berkeley, 1997.
- GUÉRIOS, Rosário. **Tabus lingüísticos**. São Paulo: Nacional, 1979.
- HAY, Jennifer. Functions of humor in the conversations of men and women. **Journal of Pragmatics**, n. 32, 2000, p. 709-742.
- HYMES, Dell. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 1972.
- KRÖLL, Heinz. **O Eufemismo e o disfemismo no português moderno**. Ministério da Educação e Cultura. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1984.
- LAKOFF, George. The Contemporary Theory of Metaphor In: ORTONY, Andrew (ed.) **Metaphor and Thought** (2 ed), Cambridge University Press, 1992.
- MESQUITA, Roberto. **Gramática da Língua Portuguesa**. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 1998.
- PALMER, Gary. **Toward a theory of cultural linguistics**. Austin: University of Texas Press, 1996.
- SAPIR, Edward. **Language, an introduction to the study of speech**. New York: Harcourt, Brace and Company, 1921.

SCHMIDT, Thomas; WÖRNER, Kai. EXMARaLDA – Creating, analysing and sharing spoken language corpora for pragmatic research. **Pragmatics**, 19, 2009, p. 565-582.

SCHRÖDER, Ulrike. Comunicação intercultural: uma desconstrução e reconstrução de um termo inflacionário. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 9, n. 1, 2008.

SHARIFIAN, Farzad. **Cultural Conceptualisations and Language**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2011.

SHARIFIAN, Farzad *et al.* **The Routledge Handbook of Language and Culture**. New York/London: Routledge (Taylor and Francis Group), 2015.

SELTING, Margret; AUER, Peter; BARTH-WEINGARTEN, Dagmar *et al.* **Um sistema para transcrever a fala-em-interação: GAT 2**. Traduzido para o português por Ulrike Schröder *et al.*, com revisão técnica de Paulo Cortes Gago. *Veredas* v. 20, n. 2, 2016, p. 6-61.

WARREN, Beatrice. What euphemisms tell us about the interpretation of words. **Studia linguistica**, v. 46, n. 2, 1992, p. 128-172.

A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA MACROESTRUTURA DE UMA SENTENÇA JUDICIAL: UMA ABORDAGEM À LUZ DA TEORIA DA ESTRUTURA RETÓRICA

Márcia Adriana de Souza Verona¹

Resumo

Propomos neste trabalho analisar como as relações retóricas que emergem entre as partes do texto podem contribuir para a construção da coerência e argumentatividade do gênero sentença judicial. Como aporte teórico, baseamo-nos na Teoria da Estrutura Retórica (RST), tal como proposta por Mann & Thompson (1988). Para os pesquisadores, a Teoria da Estrutura Retórica é funcional, uma vez que considera o efeito produzido sobre o enunciatário, ou melhor, reconhecem que as porções de textuais assumem funções para que o texto cumpra o propósito para o qual foi produzido. Sendo assim, a RST objetiva, por meio da análise das relações entre as partes do texto, estudar a organização textual. Ressaltamos que este trabalho é parte de uma pesquisa maior, em que são analisadas várias sentenças; no entanto, para este trabalho apresentamos alguns resultados quanto aos tipos de relações retóricas que emergem na macroestrutura de uma sentença judicial. Para esta análise, consideramos como bloco de informação cada parte que compõe a estrutura formal da sentença judicial e como unidade de informação, o parágrafo.

Palavras-chave: Teoria da Estrutura Retórica. Relações retóricas. Gênero sentença judicial.

Abstract

In this work, we aim at analyzing how the rhetorical relationships that arise between the parts of the text can contribute to the construction of coherence and argumentativeness in the genre judicial sentence. Our theoretical framework is based on Rhetorical Structure Theory (RST), proposed by Mann & Thompson (1988). According to the authors, Rhetorical Structure Theory is functional, since it considers the effect produced over the enunciatee, i.e., it acknowledges that different parts of the text assume functions so that the text may fulfill the purpose it was produced for. Therefore, RST focuses on studying textual organization through the analysis of the relationship between parts of the text. We emphasize that this work is part of a larger research, in which many sentences are analyzed; however, for this paper, we present some results regarding the types of rhetorical relationships that appear on the macrostructure of a judicial sentence. For this analysis, we have considered each part that composes the formal structure of a judicial sentence as a block of information, and the paragraph as a unit of information.

Keywords: Rhetorical Structure Theory; Genre judicial sentence

¹ Doutoranda. E-mail: marcia.verona@ifmg.edu.br. Orientadora: Dra. Maria Beatriz Nascimento Decat.

1. Introdução

Neste trabalho, consideramos o texto como uma unidade comunicativa constituída por outras unidades menores, nas quais algumas estratégias são empregadas para se atingir os objetivos propostos pelo autor, levando em conta as situações contextuais e o objetivo da comunicação para o estudo do texto. O uso da Teoria da Estrutura Retórica é pertinente para a análise aqui trazida, uma vez que propõe um modelo de relações que se estabelecem, recursivamente, entre partes do texto.

Desse modo, entendemos que essas relações se referem às preferências que o produtor do texto utiliza dos recursos que a língua dispõe para se organizar o texto, de acordo com sua intenção comunicativa e de como objetiva alcançar o seu interlocutor. Em consonância com essa teoria, as relações retóricas contribuem com a coerência textual, concedendo unidade ao texto, além de permitir que o autor alcance seus objetivos com o texto que produziu.

Para a RST, além das proposições explícitas marcadas por conjunções ou marcadores discursivos, emergem entre as partes do texto proposições implícitas. Desse modo, as proposições relacionais podem estar vinculadas a inferências que o leitor faz na compreensão textual, sendo esse aspecto vinculado à plausibilidade, isto é, o analista poderá fazer várias inferências sobre o mesmo texto, no entanto, uma será a mais plausível. Conforme Mann e Thompson (1988), a articulação com o objetivo de formar um discurso coeso e coerente é uma propriedade básica da Teoria da Estrutura Retórica (*Rhetorical Structure Theory* – RST).

Logo, percebe-se que, a partir da maneira como as cláusulas se relacionam, podem-se interpretar os diversos elementos que compõem o discurso jurídico, em especial, a construção do processo argumentativo do discurso em sentenças judiciais. Para Marcuschi (2002), gêneros textuais são formas textuais concretas, textos que encontramos em nossa vida diária, logo o texto lei é um gênero textual de domínio jurídico. A sentença judicial se caracteriza em um gênero textual, portanto, um ato comunicativo, uma vez que registra a decisão categórica que o juiz expressa resolvendo a causa. Assim, é a ação pela qual o juiz conclui o processo.

Estudar a argumentação em sentenças judiciais à luz da RST possibilita uma melhor compreensão do gênero. Atualmente, os feitos da linguagem não são vistos somente como elemento da comunicação, mas, principalmente, como práticas interativa e social que perpassam todas as esferas de nossas vidas. Portanto, justifica-se o interesse pela análise do gênero jurídico sentença judicial.

Com a finalidade de cumprir o objetivo proposto, estabelecemos algumas etapas a serem desenvolvidas no decorrer da pesquisa aliada a uma metodologia qualitativa de

pesquisa apropriada aos desígnios assinalados. Assim, apresentaremos o resultado quanto aos tipos de relações retóricas que emergem na macroestrutura da sentença judicial.

Na análise, pudemos constatar que emergem os dois tipos de relações propostas pela RST: núcleo- satélite e multinucleares; nas relações núcleo-satélite, o núcleo delinea a parte central, enquanto o satélite é ancilar ao núcleo. Na relação multinuclear, há mais de um núcleo na composição da macroestrutura textual.

2. Fundamentação teórica

2.1 Teoria funcionalista

Para Neves (1997, p.1), não é uma tarefa fácil caracterizar o funcionalismo, visto que “os rótulos que se conferem aos estudos ditos ‘funcionalistas’ mais representativos geralmente se ligam diretamente aos nomes dos estudiosos que os desenvolveram, não a características definidoras da corrente teórica em que eles se colocam”. Dessa forma, há o funcionalismo de Halliday, o de Dik, o de Givón. Sendo assim, para Neves (1997, p.3), há vários modelos e cada um tem suas peculiaridades que designam esses arquétipos. No entanto, para a autora, mesmo havendo essas particularidades, há também semelhanças que juntam esses modelos e que designam a visão funcionalista da linguagem. Essas similaridades mostram que a língua não pode ser descrita como um sistema autônomo.

2.2 Teoria da Estrutura Retórica

A Teoria da Estrutura Retórica – RST – é uma teoria funcionalista. Surgiu na década de 80, quando pesquisadores funcionalistas da costa-oeste norte-americana, como Mann & Thompson (1988) e Mann (1984), intencionavam a princípio criar uma teoria a ser aplicada em pesquisas na área computacional, quando pretendiam testar a produção de textos pela inteligência artificial. Mas perceberam que as máquinas não produziam textos organizados e com eficiência textual. Para Mann (1984), apenas as pessoas têm essa habilidade.

Posteriormente, a RST foi usada pela linguística com o objetivo de estudar a organização do texto, buscando identificar as relações que emergem entre as partes do texto. Para Mann e Thompson (1988), a estrutura retórica é funcional, uma vez que considera o efeito produzido sobre o enunciatário. Esses autores propõem que as porções textuais assumem funções para que o texto cumpra o propósito para o qual foi produzido. Sendo assim, a RST objetiva, por meio da análise das relações entre as partes do texto, estudar a sua organização. Desse modo, percebemos que essas relações se referem às preferências que o produtor do texto utiliza dos recursos que a língua disponibiliza para ele organizar o texto, de acordo com sua intenção comunicativa e de como objetiva alcançar o seu interlocutor.

Para Taboada (2006), isso explica a coerência, postulando uma estrutura hierárquica e conectada de textos, na qual cada parte de um texto tem um papel, uma função a desempenhar, em relação a outras partes do texto. A noção de coerência textual através das relações de texto é amplamente aceita. Já Mann (1984) destaca que essa coerência na organização do texto é sempre reconhecida por intermédio da habilidade cognitiva dos indivíduos. Em consonância com o autor, no que se refere à organização textual, a RST considera, como já mencionado anteriormente, a estrutura hierárquica do texto e, para se reconhecer a hierarquia das estruturas, primeiramente deve-se dividir o texto a ser analisado em unidades.

De acordo com Taboada (2006), as unidades de informações são reconhecidas antes mesmo da análise do texto; e esta depende das unidades e as unidades dependem de como o estudo será realizado. Em outras palavras, caberá ao pesquisador definir um critério de acordo com o que se pretende analisar. Ainda assim, a autora salienta que a divisão mais comum é em orações independentes. Essa estratégia é utilizada para que se consiga ver as unidades de texto, ou seja, as porções de texto e as relações retóricas que surgem a partir dessas porções.

Conforme Matthiessen e Thompson (1988), a RST parte do princípio de que as relações retóricas que se estabelecem no nível discursivo organizam desde a coerência dos textos até a combinação entre as orações. A atenção desses autores está voltada para o modo como essas orações se harmonizam para formar um texto coeso.

A RST mostra como o texto funciona por meio das relações que se estabelecem entre suas partes; sendo assim, é uma teoria, sobretudo, relacional. Para que se tenha um texto coerente, faz-se necessária a combinação de uma parte com outra e também em relação ao texto num todo, lembrando que cada parte no texto possui uma função que contribui para a coerência.

Segundo Mann e Thompson (1988), as proposições relacionais se apresentam como um fenômeno de combinação que ocorre entre duas porções de texto, pode ser entre duas orações ou entre porções maiores; implicitamente tanto leitor quanto ouvinte percebem essa combinação. Os autores denominam as proposições relacionais de relações retóricas. Para Taboada (2009), essas proposições relacionais também são chamadas de relações discursivas, relações de coerência ou relações retóricas.

Para Mann e Thompson (1988), as funções globais das relações podem ser divididas em dois grandes grupos, que são: as de apresentação, cujo objetivo é aumentar a vontade, o desejo do enunciatário a agir, concordar, acreditar ou aceitar o conteúdo do núcleo; e as de conteúdo, que são responsáveis por conduzir o enunciatário a reconhecer a relação em questão. Considerando a função global de cada grupo, apresentamos, a seguir, as relações de acordo com o grupo a que pertencem:

1. **relações de apresentação:** motivação, antítese, fundo, capacitação, evidência, justificativa, concessão, preparação.
2. **relações de conteúdo:** elaboração, circunstância, solução, causa volitiva, resultado volitivo, causa não volitiva, resultado não volitivo, propósito, condição, senão, interpretação, meio, avaliação, reafirmação, resumo.

No que concerne ao tipo de organização, a RST classifica as relações retóricas em dois grupos: relações núcleo-satélite e multinucleares. Na primeira, o satélite contribui para a interpretação do núcleo, este retrata a parte central e pode ter mais de um satélite se referindo a ele. Na relação multinuclear, as partes do texto estabelecem relação por lista, contraste ou sequência. Para Matthiessen e Thompson (1988), nas relações núcleo-satélite, uma porção do texto é ancilar à outra, nas multinucleares, todas as porções funcionam como núcleos.

3. Metodologia de pesquisa

Ao escolhermos uma metodologia, estamos, na verdade, traçando um caminho a ser percorrido durante a pesquisa. Caminho que nos auxilia, orienta e, principalmente, contribui para um olhar particularizado para o *corpus* e também para a pesquisa. Para Marcuschi (2001a, p. 27) “é provável que o melhor caminho seria ter uma ideia clara dos objetivos a serem atingidos.” Desse modo, a metodologia nos auxiliará na construção do objeto a ser analisado e sua respectiva pesquisa. Neste trabalho, analisamos a articulação das orações em sentenças judiciais, além de estudar as características desse gênero textual.

O *corpus* deste trabalho é uma sentença publicada no site do Tribunal de Justiça de Minas Gerais que consta no anexo I. A sentença escolhida para análise, além de conter todos os elementos obrigatórios de acordo com o Código de Processo Civil, ainda contém o elemento preâmbulo que, de acordo com os pesquisadores do assunto, é um elemento acessório, ou seja, não é obrigatório para o gênero de acordo com a lei em vigência. A causa do litígio foi a inserção do nome de um cliente, indevidamente, no YYYYYYY resultando, portanto, numa ação inicial o pedido de ação declaratória de inexistência de débitos e indenização por danos morais.

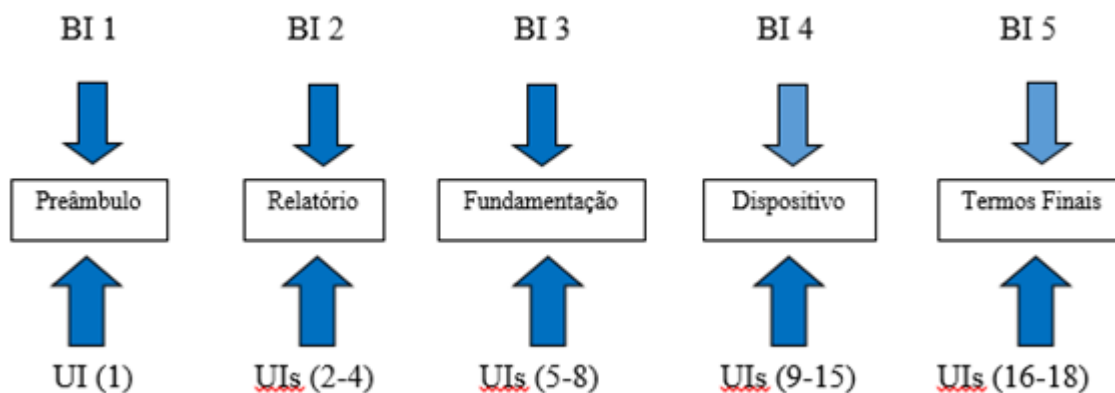
Com a finalidade de cumprir o objetivo proposto, estabelecemos algumas etapas a serem desenvolvidas no decorrer da pesquisa aliada a uma metodologia qualitativa de pesquisa apropriada aos desígnios assinalados. Considerando a perspectiva teórica do funcionalismo, a análise parte das seguintes perguntas de pesquisas: quais são as relações retóricas mais recorrentes nesse gênero textual e as funções por elas exercidas no discurso?

Para a análise da macroestrutura dividiu-se o texto em cinco Blocos Informativos. Esses blocos foram divididos em consonância com a estrutura formal do gênero sentença judicial e com os elementos peritextuais que compõem essa estrutura do gênero. Ainda no âmbito da macroestrutura, analisamos a última parte da sentença, o dispositivo, para essa consideramos como Unidade de Informação, o parágrafo.

Consideramos para essa divisão a caracterização de macroestrutura apresentada por Van Dijk (1992, p. 55), levando em conta a coerência textual; para o autor a macroestrutura é “uma representação abstrata da estrutura global do significado de um texto”. Para melhor entendimento dessa análise das relações que emergem entre as partes do texto, apresentamos no anexo um diagrama dessa análise elaborado na ferramenta *RSTTool* tal como proposto por Mick O’Donnel (2000)². Essa ferramenta contribui com a codificação de dados, uma vez que permite ao analista construir uma rede organizada dos traços linguísticos. Para isso, primeiramente, deve-se segmentar o texto de acordo com o objetivo do analista; após a segmentação do texto, cada segmento é organizado de acordo com as relações que emergem do texto e assim é construído um diagrama com todos os traços pertinentes à análise.

4. Análise do corpus

Apresentamos, a seguir, as unidades de informação em blocos informativos, retratando a organização global da sentença judicial que consta como anexo deste trabalho configurando, dessa forma, a macroestrutura textual.



A sentença foi segmentada, primeiramente, em 5 blocos de informação como apresentado acima, reproduzindo a organização textual global. Descrevemos a seguir os

² Disponível para download no site <http://www.wagsoft.com>

blocos de informação, em seguida, segmentamos os BIs em unidades de análise, as quais apresentaram 18 unidades de informação.

O bloco de informação BI 1 apresenta o preâmbulo que nesta sentença traz apenas o número do processo e o nome da peça: Sentença, composto pela UI (1). Na sequência, o bloco de informação BI 2, composto pelas UIs (2-4), refere-se ao relatório, parte da sentença em que o juiz descreve, por meio de síntese e de forma cronológica, os acontecimentos mais importantes. Aqui, encontramos a exposição dos fatos. Nesta sentença em análise, o que motivou o processo foi o pedido de ação de declaração de inexistência de débitos e de indenização por dano moral.

Em seguida, temos o bloco de informação BI 3, composto pelas UIs (5-8), parte em que o magistrado apresenta as justificativas dos fundamentos, ou seja, trata-se do momento de argumentação em que o magistrado apresentará sua fundamentação baseando-se nas legislações pertinentes e nas questões fáticas, mostrando quais foram os percursos que trilhou para chegar à decisão.

Posteriormente, temos o bloco de informação BI 4, composto pelas UIs (9-15), que se refere ao dispositivo. Neste bloco, é apresentada a conclusão do processo, quando o juiz esclarece qual o direito que se aplica ao caso em questão e determina o que se deve cumprir. De acordo com o art. 468, CPC a sentença tem força de lei; no entanto, de acordo com (Soto, p.71) “não são seus fundamentos, a verdade dos fatos, as questões prejudiciais ou as decisões incidentais que fazem a coisa julgada e sim seu dispositivo.” Diante disso, entendemos que o dispositivo é uma parte de suma importância no gênero textual sentença judicial, haja vista que nele consta o desfecho da ação.

E, por fim, o Bloco de informação BI 5, composto pelas UIs (16-18), o qual denominamos por “termos finais”, já que não encontramos nenhuma referência para essas informações que constam na parte final do dispositivo. Geralmente, são os encaminhamentos que se dá ao processo, ordenado pelo juiz; o local e data, o nome e a assinatura do juiz.

Daremos início à análise da sentença pela porção textual denominada UI (1). Esta unidade de informação designa o preâmbulo, parte que contém os dados do processo: nesta sentença em análise constam o número do processo e o título da peça. É admissível perceber que na unidade UI (1) emerge uma relação retórica, em que esta assume a função de satélite em relação à UI (2-15); esta unidade, nesta perspectiva de análise, tem a função de núcleo. Nesse sentido, podemos dizer que emerge, entre a UI (1) e a UI (2-15), a relação núcleo-satélite preparação, relação que se insere nas relações de apresentação compreendida como a relação que deixa o leitor mais interessado, além de preparado para ler o conteúdo presente no núcleo.

Novamente, encontramos, na análise desta sentença, a relação retórica núcleo satélite de preparação. A UI (2) assume a função de satélite em relação à UI (3–8), núcleo. Sendo assim, em consonância com o que apresentam Mann e Thompson (1988), na relação de preparação o satélite precede o núcleo, pois, assim, tende a fazer com que o leitor esteja mais preparado para ler o núcleo. Assim, a relação de preparação é marcada por orientar o leitor para a leitura do núcleo.

Como descrito acima, na divisão dos blocos, o BI (2) refere-se a todo o relatório, parte da sentença que expõe os fatos do processo. Nesta parte do texto, o juiz registra e descreve as principais ocorrências do processo. Como podemos constatar, neste texto, há predominância das sequências narrativa e descritiva. Nesta sentença, o requerente inicia a lide ajuizando ação declaratória de inexistência de débitos, indenização por dano moral. Assim, no relatório vão sendo narrados todos os acontecimentos, desde o momento em que o requerente teve uma compra negada em razão de seu nome estar inscrito no cadastro de negativação, momento em que procurou tanto a requerida quanto o ZZZZZZ para retirada de seu nome do cadastro de negativação; não tendo seu problema resolvido, buscou amparo do Poder Judiciário. Com isso, requereu o que já foi mencionado ao iniciar a ação.

Ainda no relatório, constam a contestação da requerida e suas argumentações para provar que tomou as providências necessárias. A requerida apresentou também denúncia da lide contra a entidade responsável pela manutenção de registros de negativação do requerente – YYYYYY. Esta apresentou contestação, “alegando ter atuado como mera depositária de informação”

E assim, requerente e requerida apresentaram memoriais finais a pedido do juiz. A partir do relatório o juiz dá prosseguimento à sentença como veremos na continuação da análise. Diante do resumo apresentado sobre o conteúdo que consta no relatório, podemos confirmar a relação núcleo satélite de capacitação que emergiu da UI(3) capacitação para a UI (4-8), na qual a informação dada no relatório capacita o interlocutor a compreender o assunto tratado na fundamentação. Dessa maneira, o relatório da sentença judicial disponibiliza uma forma de interação com o interlocutor para que ele esteja capacitado a ler a fundamentação. No relatório, constam informações que contribuem para o entendimento das próximas UIs, ou seja, preparam o leitor, na medida em que fornecem dados que possibilitam ao leitor relacionar as condições que incitaram a abertura do processo. O efeito dessa relação retórica é termos um leitor mais preparado e orientado para entender as informações apresentadas no núcleo, que são a fundamentação e a decisão do juiz.

Após o magistrado relatar os fatos mais importantes da ação judicial, ele passa à decisão da ação; esse momento é marcado pela UI (4) com a seguinte frase: “Passo a

DECIDIR". Observamos que o verbo fora destacado duas vezes: em maiúsculo e negrito. Sendo assim, o juiz chama a atenção para o que vem posteriormente, que é o desenvolvimento ou fundamentação da sentença. As UIs que compõem a fundamentação legal são (4-8).

O relatório serviu de esboço dos assuntos de fato e de direito que serão, agora, analisados cautelosamente como base para se chegar à decisão constante no dispositivo. É na fundamentação da sentença que o juiz apresenta os motivos e embasamentos legais que o conduziram ao convencimento de suas decisões, lembrando que essa motivação presente na fundamentação fora baseada na observação, estudo e análise dos fatos e circunstâncias constantes no processo. A fundamentação da sentença tem como estrutura redacional o tipo textual dissertativo. Isso se dá, pois o juiz, além de se posicionar sobre os assuntos constantes dos autos, deve também mostrar que esse posicionamento está apoiado em dados, fatos e argumentos, uma vez que a falta de motivação acarretará a nulidade do ato.

Sendo assim, de acordo com Soto (2001, p.69), cada fundamento do pedido deve: "obedecer às regras do texto dissertativo, quais sejam: introdução, desenvolvimento e conclusão." Ainda de acordo com a autora, na introdução apresenta-se o dispositivo legal pertinente; no desenvolvimento da fundamentação retoma-se a tese exposta na introdução, com o objetivo de se apresentarem todos os argumentos de comprovação; e, por fim, vem a conclusão, fase em que o magistrado deve mostrar seu poder argumentativo para convencer as partes sobre sua decisão.

Nesta sentença, o requerente ajuizou declaração de inexistência de débitos e indenização por dano moral. Diante de análise dos fatos constantes no processo e se pautando em legislações que tratam dos assuntos, o magistrado mostrou que a manutenção do nome do autor nos registros de negativação constituiu prática ilícita; e quanto ao dano moral a requerida deve pagar uma indenização de R\$ 10.000,00 ao requerente.

A UI (4) e a UI (5-8) indicam, respectivamente, o pronunciamento do juiz, após terminar o relatório e a apresentação da fundamentação da ação que resultará no dispositivo; e pode ser indicada, entre elas, a emergência da relação retórica de atribuição, que pertence à apresentação, em que a UI (4) assume a função de satélite e a UI (5-8) a função de núcleo.

Dando continuidade à análise, percebemos que entre a UI (5), satélite, em relação à UI (6-8), núcleo, emerge a relação retórica de preparação, já que o leitor se sente incentivado ou preparado para ler o conteúdo do texto a partir do título da seção. Na porção textual formada pela UI (7-8) – parte do texto em que o magistrado trata da denúncia à lide, ou seja, em que o juiz dará o parecer sobre a requerida tentar transpor a responsabilidade da manutenção da negativação do autor para a YYYYYY, é possível identificar a função de N na UI (7-8), e a função de S na UI (6), emergindo, entre elas, a manifestação da relação do

tipo núcleo-satélite de justificativa, pertencente ao grupo apresentação, posto que o satélite aumenta no leitor a intenção de aceitar o conteúdo apresentado em N.

Neste texto, mais uma vez registramos a ocorrência da relação de preparação que faz parte do grupo de relações de apresentação, que emerge entre o título UI (7), satélite e a porção de texto UI (8), núcleo, com o intuito de preparar, instigar o leitor para o conteúdo veiculado na UI (8).

Entre a UI (2-8), que engloba o relatório e a fundamentação teórica, e UI a (9-15), que trata de toda a porção textual do dispositivo, observamos que o satélite vem anteposto ao núcleo, e novamente emerge uma relação retórica de preparação, uma vez que o relatório e a fundamentação teórica deixarão o leitor interessado e orientado para entender a conclusão do processo constante no dispositivo.

Passemos à análise do dispositivo da sentença, entre o título dispositivo UI (9), satélite, e a UI (10-15), núcleo, observa-se que emerge, mais uma vez, a relação retórica de preparação, como já apresentada acima. Essa relação é vista como aquela que deixa o leitor mais interessado e preparado para entender o conteúdo apresentado no núcleo.

Dessa forma, observamos que estão em destaque os verbos de comando, assim definindo as obrigações a serem cumpridas pelas partes. Temos, portanto, a decisão do magistrado que está assim elencada na UI (11) – “**CONFIRMO** a tutela antecipada deferida em fls. 28/29. [...]”; na UI (12) – “**DECLARO** a inexistência de débitos entre autor e requerida, indicados no Extrato de Consulta da YYYYYY colacionado às fls. 20.”; UI(13) – “**CONDENO** a requerida a pagar ao autor, a título de compensação pelos danos morais [...]”; UI (14) – “**DECLARO IMPROCEDENTE A DENUNCIÇÃO DA LIDE** [...]”; UI (15) – “**CONDENO** a requerida ao pagamento das custas [...]”.Esses comandos foram listados no dispositivo que, em nosso entendimento é uma relação multinuclear de lista, que, de acordo Mann & Thompson (1988), caracteriza-se como aquela em que um componente pode ser comparado a outro, de maneira que o leitor reconhece as relações de comparação dos elementos.

Por fim, apresentamos a análise dos “termos finais” da sentença, formados pelas UIs (16), (17) e (18). Esses termos podem ser considerados como textos peritextuais que, de acordo Genette (1987, p. 10-11 *apud* DALMONT, 2009, p. 116), são os elementos que “circundam o texto dentro do próprio espaço da obra, estando em continuidade direta, como o nome do autor, os títulos, intertítulos e toda a materialidade daí advinda.”

As UIs (16), (17) e (18) são satélites da UI (1-15), emergem entre elas as seguintes relações: entre o satélite UI (16) e a UI (1-15) emerge a relação de modo, uma vez que indica que o processo, após a publicação da sentença e cumprido o que o magistrado determinou,

deverá ser arquivado passando do processo físico para o digital. Ou seja, a maneira como se guardará o processo após concluir todas as etapas determinadas pelo magistrado. A UI (17) é satélite da UI (1-15) e emerge entre elas a relação de localização, uma vez que essa unidade indica o local e a data em que a sentença foi dada. E, por fim, a UI (18) aqui analisada como uma atribuição dessa unidade ao núcleo UI (1-15), já que essa relação indica que o núcleo apresenta uma fala ou pensamento de alguém. Neste caso, temos toda a sentença que foi fundamentada e concluída pelo juiz, que assina o texto.

Dessa forma, a análise leva a concluir que o magistrado fez opções na escrita do texto que atendesse a seu propósito comunicativo, reconhecido como o ato de argumentar em torno da sua decisão sobre a situação do processo, determinando o cumprimento de sua decisão justificada e embasada na lei.

No anexo 2, apresentamos o diagrama arbóreo elaborado na ferramenta *RSTtool* e que representa a análise descrita acima. Este diagrama representa a macroestrutura retórica, ou seja, o relacionamento entre as partes essenciais da sentença judicial e o dispositivo, parte da sentença em que o juiz expõe a decisão do processo, uma vez que o nível macroestrutural oferece diferentes escalas, e as unidades textuais aceitam tamanhos variados, em função das múltiplas camadas possíveis da estrutura retórica.

5. Considerações finais

Conforme mencionamos no resumo, esta pesquisa faz parte de um *corpus* maior. Sendo assim, somente essa análise não representa material suficiente para que possamos afirmar quais são as relações que emergem com regularidade entre as partes da sentença e assim servir como indicadores de uma estrutura física do gênero sentença judicial, delimitando sua estrutura retórica.

No entanto, apresentamos os fundamentos teóricos da análise, mostrando como os textos expressam uma atividade social, e assim se apresentam por meio de gêneros que denotam consistência. Dessa maneira, foi possível descrever as relações que emergiram entre as partes do texto – unidades de informação, e assim comprovar a intenção comunicativa do autor. Esperamos ter mostrado, neste trabalho, que a Teoria da Estrutura Retórica sugere um conjunto de relações do tipo núcleo-satélite e multinuclear para descrever e explicar as relações de sentido estabelecidas tanto na macroestrutura quanto na microestrutura textual.

Assim, nesta análise à luz da Teoria da Estrutura Retórica da macroestrutura de uma sentença judicial tivemos a ocorrência de relações do tipo núcleo-satélite, como preparação, modo, localização, atribuição, capacitação, justificativa e das relações multinucleares como lista e sequência.

Referências

- BRASIL. **Código de Processo Civil e normas correlatas**. – 9. ed. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 317 p. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/517855/CPC_9ed_2016.pdf?sequence=3 acesso em 17.05.2020.
- DALMONTE, E. F. A esfera paratextual: o lugar do leitor-participante no webjornalismo. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 18, p. 113-124, dez. 2009.
- MANN, W. C. **Discourse Structures for Text Generation**. California: University of Southern California, 1984.
- MANN, W. C.; THOMPSON S. **Rhetorical Structure Theory: Toward a functional Theory of text organization**. California: University of Southern California, 1988.
- MARCUSCHI, L. A. Aspectos da questão metodológica na análise verbal: o *continuum* qualitativo-quantitativo. **Revista latino-americana de Estudios Del Discurso**. Venezuela: Editorial latina, n.1, p. 23-42, agosto. 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- NEVES, M. H. M.. As duas grandes correntes do pensamento linguístico: funcionalismo e formalismo. In: **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- O'DONNELL, M. J. **RSTTool 2.4: A markup tool for Rhetorical Structure Theory**. 2000. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/234777252>. Acesso em 20 de nov. de 2019.
- SOTO, É. A. B. **Sentença Civil: perspectiva pragmática**. Campo Grande: UCBR, 2001.
- TABOADA, M. Discourse as Signal (or not) of Rhetorical Relations. **Journal of Pragmatics**: Canada, 2006.
- TABOADA, M. Implicit and explicit coherence relations. In: RENKEMA, J. (Ed.). **Discourse, of course**. Amsterdam: John Benjamins, 2009. p. 127-140.
- VAN DIJK, T. **Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding. La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario**. Trad.: Sibila Hunzinger Barcelona: Ediciones Paidós S/A, 1992.

ANEXOS

Anexo 1: sentença segmentada em unidades de informação

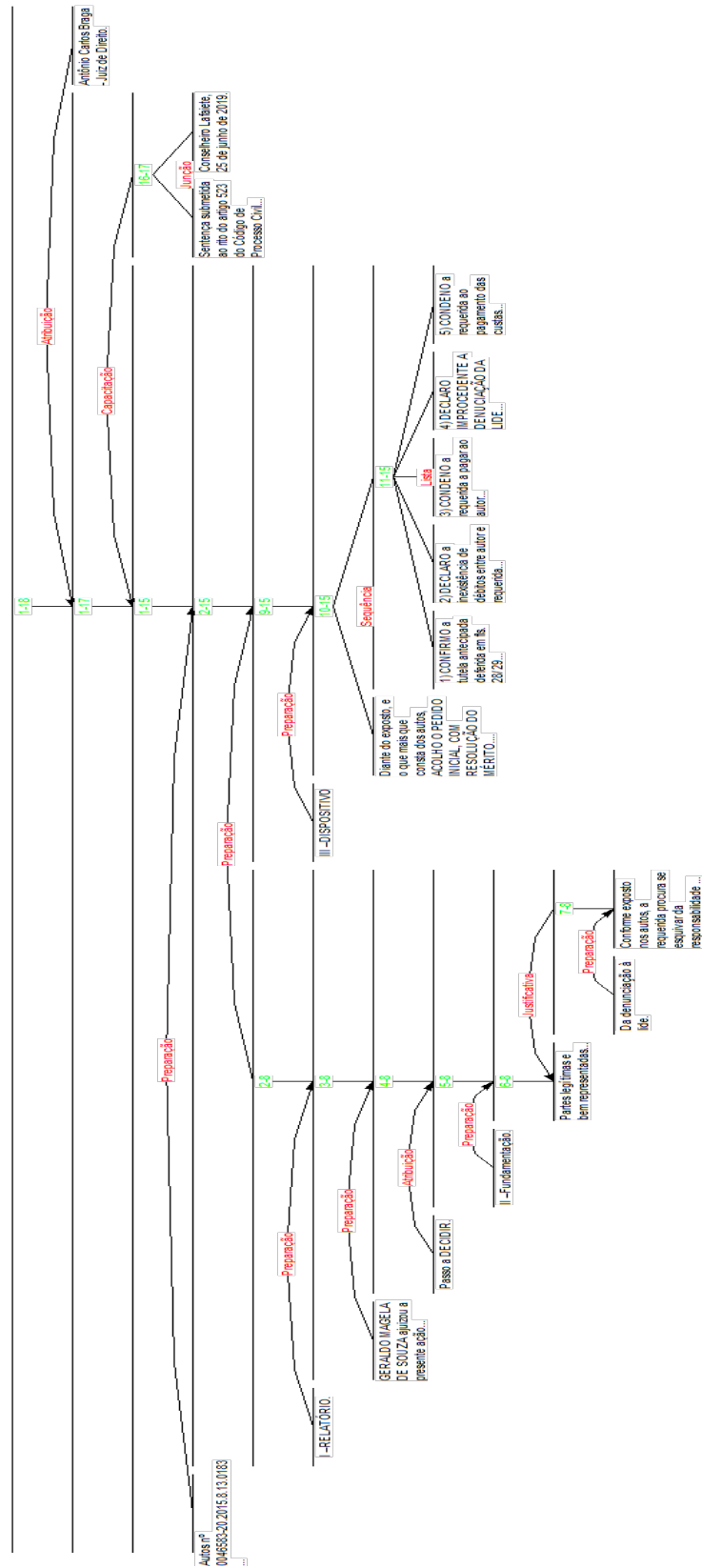
Nº	Unidades de informação
1	Nº XXXXXXXXXXXX SENTENÇA
2	I – RELATÓRIO
3	<p>XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX ajuizou a presente ação declaratória de inexistência de débitos, indenização por dano moral e pedido liminar em face de XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, aduzindo, em resumo que, após quitar débito de R\$670,84 (seiscentos e setenta reais e oitenta e quatro centavos) que anteriormente havia ensejado sua inclusão nos cadastros de restrição ao crédito pela requerida, esta manteve indevidamente tal registro.</p> <p>Aduziu que, ao buscar adquirir produtos de pesca, teve a compra negada em razão de inscrição em seu nome nos cadastros de negativação.</p> <p>Acrescentou que diligenciou junto ao ZZZZZZ bem como junto à própria requerida, não obtendo resolução do problema, tendo, com isso, que recorrer ao amparo do Poder Judiciário.</p> <p>Com isso requereu, dentre outras cominações legais 1) a concessão de liminar para a retirada da inscrição nos cadastros de negativação; 2) a determinação de exibição do contrato entre as partes pela requerida; 3) a condenação da requerida ao pagamento de indenização a título de danos morais; 4) a confirmação dos efeitos da liminar para cancelamento da inscrição em nome do autor nos cadastros de negativação, consoante se extrai da petição inicial de fls. 02/14 e documentos anexos.</p> <p>Às fls. 28/29 foi deferida a tutela antecipada e concedida a gratuidade da justiça ao autor, ordenando-se a citação da requerida.</p> <p>Citada, a Ré apresentou a contestação de fls. 33/38, reconhecendo a quitação do débito pelo autor e aduzindo haver tomado todas as providências a seu alcance para a exclusão do registro de negativação, pugnando pela improcedência dos pedidos contidos na inicial.</p> <p>A requerida ainda apresentou denúncia da lide em fls. 62/65, pugnando pela inclusão de YYYYYY no polo passivo da demanda, entidade que seria responsável pela manutenção dos registros de negativação do autor.</p> <p>Réplica do requerente às fls. 72/78.</p> <p>À fl. 80, fora indeferido o pedido de denúncia da lide, instando as partes a especificarem provas que eventualmente desejassem produzir.</p> <p>A requerida pugnou pela designação de audiência preliminar (fl. 81) e juntou cópias de agravo de instrumento interposto em face da decisão de fl. 80 (fls. 82/94), seguida de juízo de retratação negativo (fl. 95).</p> <p>Às fls. 98/100, cópias do acórdão que deu provimento ao agravo de instrumento, deferindo a denúncia da lide pleiteada.</p> <p>A denunciada, YYYYYY, ofereceu contestação às fls. 107/129, alegando ter atuado como mera depositária de informação incluída pela requerida, pugnando, por fim, pela improcedência dos pedidos relacionados à denúncia da lide. Juntou documentos às fls. 142/153.</p> <p>O requerente apresentou réplica à contestação da denunciada (fls. 156/160), destacando o caráter incontroverso da manutenção indevida de seu nome nos cadastros de negativação.</p> <p>Despacho instando as partes para manifestação a respeito da produção de provas ulteriores ou julgamento antecipado do mérito (fl. 163).</p> <p>À fl. 164, o requerente pugnou pelo julgamento antecipado do mérito.</p> <p>A instituição denunciada à lide, YYYYYY, manifestou-se informando não ter mais provas a produzir, demonstrando interesse na designação de audiência de conciliação (fl. 166).</p> <p>A requerida também se manifestou pela designação de audiência de conciliação (fl. 170).</p> <p>Audiência de conciliação designada (fl. 169) e realizada conforme fl. 171, não havendo composição das partes.</p> <p>Por fim, a requerida apresentou impugnação à contestação da denunciada à lide (fls. 178/181).</p>

	<p>Despacho instando as partes para manifestação a respeito da produção de provas ulteriores ou julgamento antecipado do mérito (fl. 183).</p> <p>À fl. 184, o requerente pugna pelo julgamento antecipado do mérito.</p> <p>Despacho oportunizando as partes a apresentação de memoriais finais (fl. 186), tendo o requerente os apresentados às fls. 188/190 e a requerida às fls. 192/195.</p> <p>Era, em síntese, o que havia para ser relatado.</p>
4	Passo a DECIDIR.
5	II – Fundamentação
6	<p>Partes legítimas e bem representadas, não há nulidades a sanar, o feito encontra-se em ordem, não foram arguidas preliminares, passo, portanto, ao exame do mérito.</p> <p>Compulsando os autos, observo que é incontroversa a manutenção de inscrição do nome do autor em órgão de restrição ao crédito em razão de débito comprovadamente já quitado.</p> <p>Conforme as anotações de fl. 20, a restrição em nome do autor fora incluída na data de 11/05/2012, sendo que o autor somente tomou conhecimento da anotação no início de 2015.</p> <p>Em tal ocasião, diligenciou junto à requerida, procedendo à negociação e ao efetivo pagamento do débito (fls. 22/24).</p> <p>Ademais, compulsando os autos, registro que a requerida oferece expressa confissão a tal respeito, afirmando haver recebido do autor os valores relacionados ao débito que ensejara a negativação: “a ré reconhece ter recebido do autor, no dia 25/02/2015, os valores acordados” (fl. 35).</p> <p>Desta forma, resta claro que a manutenção do nome do autor nos registros de negativação constitui prática ilícita, ensejadora de dano moral que, no caso, apresenta-se sob a modalidade presumida.</p> <p>Neste sentido, entende a jurisprudência:</p> <p style="text-align: center;">APELAÇÃO CÍVEL. AÇÃO DE INDENIZAÇÃO POR DANOS MORAIS. INSCRIÇÃO EM CADASTRO DE PROTEÇÃO AO CRÉDITO. PAGAMENTO DA DÍVIDA POR CONSIGNAÇÃO BANCÁRIA. RECUSA FORMAL NÃO MANIFESTADA. LIBERAÇÃO DO DEVEDOR DA OBRIGAÇÃO. MANUTENÇÃO DA NEGATIVAÇÃO APÓS QUITAÇÃO DO DÉBITO. DEVER DO CREDOR DE RETIFICAR A INFORMAÇÃO EM CINCO DIAS. DESCUMPRIMENTO. DANO MORAL IN RE IPSA. CONFIGURAÇÃO. DEVER DE INDENIZAR. QUANTUM INDENIZATÓRIO. RECURSO PROVIDO. SENTENÇA REFORMADA. – O credor que, apesar de devidamente notificado acerca de depósito extrajudicial efetuado por seu devedor, visando ao desfazimento da relação obrigacional, não oferece, no prazo de 10 dias, recusa formal, libera da dívida o depositante, na forma do art. 890, §2º, do CPC de 1973, aplicável à espécie. – A jurisprudência do STJ consolidou-se no sentido de que deve o credor, no prazo de cinco dias, contado do efetivo pagamento, providenciar a retirada do nome do devedor do banco de dados sobre inadimplentes. – A permanência da negativação após o pagamento do débito configura dano moral, que existe in re ipsa, bastante a prova da ocorrência do fato ofensivo. – A indenização por dano moral deve ser fixada com observância da natureza e da intensidade do dano, da repercussão da conduta no meio social e da finalidade pedagógica da indenização, bem como das capacidades econômicas do ofensor e do ofendido. (TJMG – Apelação Cível 1.0024.12.100461-8/001, Relator (a): Des.(a) José Marcos Vieira, 16ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 29/05/2019, publicação da súmula em 07/06/2019) (negritei).</p> <p>Ademais, certo que se trata de relação de consumo e que, para afastar a sua responsabilidade, que no caso é objetiva, a Ré deveria demonstrar que o fato ocorreu por culpa exclusiva da vítima ou de terceiro, ou que o defeito na prestação de serviços não ocorreu, rompendo o nexo de causalidade, nos termos do art. 14, § 3º, do Código de Defesa do Consumidor, in verbis:</p> <p style="text-align: center;">Art. 14. O fornecedor de serviços responde, independentemente da existência de culpa, pela reparação dos danos causados aos consumidores por defeitos relativos à prestação dos serviços, bem como por informações insuficientes ou inadequadas sobre sua fruição e riscos.</p> <p style="text-align: center;">§ 1º O serviço é defeituoso quando não fornece a segurança que o consumidor dele pode esperar, levando-se em consideração as circunstâncias relevantes, entre as quais:</p> <p style="text-align: center;">I – o modo de seu fornecimento;</p>

6	<p>II – o resultado e os riscos que razoavelmente dele se esperam; III – a época em que foi fornecido. § 2º O serviço não é considerado defeituoso pela adoção de novas técnicas. § 3º O fornecedor de serviços só não será responsabilizado quando provar: I – que, tendo prestado o serviço, o defeito inexiste; II – a culpa exclusiva do consumidor ou de terceiro.</p> <p>Acrescenta-se, ainda, que o CDC determina que o fornecedor de serviços responde, independentemente da existência de culpa, pela reparação dos danos causados aos consumidores por defeitos relativos à prestação dos serviços.</p> <p>No caso dos autos, houve evidente falha na prestação de serviços pela requerida, uma vez que, diante do incontroverso pagamento de dívida pelo requerente, manteve o registro correspondente à inclusão de seus dados nos cadastros de restrição ao crédito.</p> <p>No que se refere ao pedido de condenação à indenização por dano moral, no caso dos autos, é presumido o dano, inexistindo necessidade de prova, sendo lógica a dor do autor, que passou a conviver com a ideia de inadimplente, tendo lhe sido negado crédito no comércio local.</p> <p>No entanto, é cediço que a indenização deve ser medida pela extensão do dano, devendo o magistrado objetivar a compensação da lesão, considerando as peculiaridades de cada caso e, principalmente, o nível socioeconômico das partes, a gravidade da lesão, evitando-se, no entanto, o enriquecimento ilícito da parte lesada.</p> <p>Portanto, considerando a condição econômica do autor, o potencial econômico da Ré, além das peculiaridades do caso em concreto, sem perder de vista o princípio que veda o enriquecimento ilícito da parte lesada, entendo que a requerida deve pagar ao requerente uma indenização no valor de R\$10.000,00 (dez mil reais).</p> <p>O referido valor atende à dupla finalidade da indenização, que é servir de lenitivo à dor sofrida e servir de intimidação para que o réu passe a adotar os cuidados objetivos necessários em sua prestação de serviços.</p> <p>Diante da plena configuração da responsabilidade da requerida passo, portanto, nos termo do art. 129, caput, do Código de Processo Civil, à análise da denúncia da lide.</p>
07	<p>Da denúncia à lide</p>
08	<p>Conforme exposto nos autos, a requerida procura se esquivar da responsabilidade pela manutenção da negatificação do autor sob o argumento de que a entidade responsável haveria de ser, unicamente, a YYYYYYY.</p> <p>Nessa linha de argumentação, denunciou à lide a instituição em questão, aduzindo havê-la informado anteriormente da quitação do débito e da necessidade de retirada do registro em nome do autor.</p> <p>Entretanto, considerando a natureza consumerista do presente feito, destaco ser vedada a denúncia da lide como meio de promoção de ação de regresso, ausentes, ademais, as hipóteses autorizadoras do art. 125 do Código de Processo Civil.</p> <p>Ademais, prevê o Código de Defesa do Consumidor:</p> <p style="padding-left: 40px;">Art. 88. Na hipótese do art. 13, parágrafo único deste código, a ação de regresso poderá ser ajuizada em processo autônomo, facultada a possibilidade de prosseguir-se nos mesmos autos, vedada a denúncia da lide.</p> <p>Nesse sentido:</p> <p style="padding-left: 40px;">INDENIZAÇÃO – NEGATIVAÇÃO – EMPRESA DE TELEFONIA – INSTALAÇÃO DE LINHA – FRAUDE – EMBRATEL E OPERADORA LOCAL – RESPONSABILIDADE SOLIDÁRIA – DENUNCIAÇÃO DA LIDE INDEVIDA – QUANTUM INDENIZATÓRIO – MANUTENÇÃO – JUROS DE MORA – PUBLICAÇÃO DA SENTENÇA. A Embratel, como prestadora de serviços de telefonia a longa distância e participante da cadeia que deu origem à negatificação indevida do nome da parte, deve responder pelos danos sofridos, nos termos do parágrafo único do artigo 7º do Código de Defesa do Consumidor. Tratando-se de ação de indenização</p>

08	<p>fundada em evidente relação de consumo, a denunciação da lide não é admitida, nos exatos termos dos artigos 13 e 88 do Código de Defesa do Consumidor. O valor dos danos morais, por falta de critérios objetivos na legislação pátria para sua quantificação, fica ao inteiro arbítrio do Juiz que deve pautar-se pela moderação, razoabilidade e proporcionalidade ao grau de culpa, para que a intensidade e gravidade da dor sofrida sejam compensadas, sem, no entanto, resultar em enriquecimento sem causa para a vítima. Sendo suficiente o valor fixado em primeira instância, deve ser o mesmo mantido. No caso de dano moral, não há como se falar em mora antes da fixação do quantum indenizatório por decisão judicial, pois somente após a publicação desta é que o valor da indenização torna-se líquido. (TJMG – Apelação Cível 1.0145.10.058987-1/001, Relator (a): Des. (a) José Affonso da Costa Côrtes, 15ª CÂMARA CÍVEL, julgamento em 06/06/2013, publicação da súmula em 13/06/2013) (negritei).</p> <p>Diante da natureza consumerista do feito e da ampla demonstração da responsabilidade da requerida no caso em tela, bem como em razão de expressa vedação legal a respeito, reputo inadequada a responsabilização pretendida via denunciação da lide, cabendo à requerida, em ação autônoma frente à denunciada, pleitear aquilo que entende de direito.</p>
9	III – DISPOSITIVO
10	Diante do exposto, e o que mais que consta dos autos, ACOLHO O PEDIDO INICIAL, COM RESOLUÇÃO DO MÉRITO, nos termos do art. 487, inciso I, do Código de Processo Civil e:
11	1) CONFIRMO a tutela antecipada deferida em fls. 28/29, determinando à requerida que exclua, em definitivo, o nome do autor dos cadastros de restrição ao crédito em relação ao débito objeto do presente processo.
12	2) DECLARO a inexistência de débitos entre autor e requerida, indicados no Extrato de Consulta da YYYYYYY colacionado às fls. 20.
13	3) CONDENO a requerida a pagar ao autor, a título de compensação pelos danos morais causados, a quantia de R\$10.000,00 (dez mil reais), devidamente corrigida pelos índices publicados pela Corregedoria Geral de Justiça do Estado de Minas Gerais, a partir da data da publicação da sentença, e acrescida de juros de mora de 1% ao mês (art. 406 do CC), desde a data da quitação do débito (25/02/2015 – fls. 24), por ser essa a data do evento danoso, pois se trata o presente caso de responsabilidade civil extracontratual.
14	4) DECLARO IMPROCEDENTE A DENUNCIAÇÃO DA LIDE da parte denunciada YYYYYYY, na forma do artigo 487, inciso I, do Código de Processo Civil.
15	5) CONDENO a requerida ao pagamento das custas, despesas processuais e honorários advocatícios que, atento aos critérios legais, arbitro em 15% sobre o valor corrigido da condenação, devidos aos procuradores do autor, e em igual porcentagem e valor também devidos aos procuradores da denunciada.
16	<p>Sentença submetida ao rito do artigo 523 do Código de Processo Civil. No mais, ante a entrada em vigor do Código de Processo Civil e lastreado no Provimento CG 16/2016 subseção XXVI de seu artigo 1.286 que dispõe que “Tramitará em meio eletrônico nas unidades híbridas, a execução de sentença proferida em processos físicos”, o requerimento de cumprimento de sentença deverá ser cadastrado como incidente processual apartado, com numeração própria, digitalmente. Após o trânsito em julgado, ao arquivo com baixa.</p> <p>Após o trânsito em julgado, ao arquivo com baixa. Publicar. Registrar. Intimar. Cumprir.</p>
17	HHHHHH, 25 de junho de 2019.
18	<p>WWWWW Juiz de Direito</p>

Anexo 2: diagrama arbóreo da análise macroestrutural da sentença judicial



MÁSCARAS FACIAIS E DISTANCIAMENTO SOCIAL: A NATUREZA CORPORIFICADA DA FALA EM INTERAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19

Sineide Gonçalves¹

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar os déficits e as estratégias compensatórias que os corpos-sujeitos, ao interagir em ambientes institucionais, públicos e privados, como postos de saúde, salões de beleza e academias de ginástica, desenvolvem para se comunicar após a implementação de medidas restritivas de isolamento social e uso de máscaras faciais orientadas pela OMS (Organização Mundial da Saúde) devido à pandemia causada pela COVID-19. Para tanto, elabora-se uma interface entre estudos sobre a Intercorporeidade (MEYER; STREECK; JORDAN, 2017; CARBON, 2020; MONDADA *et al.*, 2020), a prosódia (HIRST; DI CRISTO, 1998; BOLINGER, 1986; HALLIDAY, 1967; LADD, 1996; GUMPERZ, 1982; SELTING, 1995) e as perspectivas teóricas que melhor explicam a estruturação de uma interação falada, a saber, a Análise da Conversa (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON 2003; MARCUSCHI, 1988; 2003; 2008), a Linguística Interacional e a Sociolinguística Interacional (COUPER-KUHLEN; SELTING, 2018; GOFFMAN, 1963; 1964; 1974; 1981; GUMPERZ, 1964; 1971; 1972; 1982; 1988; 1989). Os resultados parciais obtidos foram retirados de uma filmagem realizada no dia 17 de junho de 2020 num PSF (Posto de Saúde da Família) da cidade de Conselheiro Lafaiete/MG. A análise-piloto desta filmagem revelou que, em microconfigurações como consultas a postos de saúde no Brasil, a perda da expressão facial pelo uso de máscaras é compensada por variações prosódicas, por gestos dêicticos, bem como pela quebra de ordens de distanciamento social. Para cumprir com o rigor metodológico da transcrição e preparação dos dados, utilizaremos o programa de transcrição EXMARaLDA e as convenções de transcrição GAT2, bem como a ferramenta PRAAT (BOERSMA; WEENINK, 1992), para medir os elementos suprasegmentais de F0, intensidade e duração.

Palavras-chave: Intercorporeidade. Análise da Conversa. Máscaras. Distanciamento Social.

Abstract

This study aims to analyze the deficits and compensatory strategies that the subject bodies, when interacting in institutional, public and private environments, such as health centers, beauty salons and gyms, develop to communicate after the implementation of restrictive measures of social isolation and use of facial masks recommended by WHO (World Health Organization) due to the pandemic caused by COVID-19. Therefore, an interface between studies on Intercorporeity, (MEYER; STREECK; JORDAN, 2017; CARBON, 2020; MONDADA *et al.*, 2020); prosody, (HIRST; DI CRISTO, 1998; BOLINGER, 1986; HALLIDAY, 1967; LADD, 1996; GUMPERZ, 1982; SELTING, 1995) and the theoretical perspectives that best explain the structure of a spoken interaction, namely Conversation Analysis (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON 2003; MARCUSCHI, 1988; 2003; 2008), Interactional Linguistics and Interactional Sociolinguistics (COUPER-

¹ Doutoranda. E-mail: sineide.ufmg@gmail.com. Orientadora: Profa. Dra. Ulrike Agathe Schröder.

KUHLEN; SELTING, 2018; GOFFMAN, 1963; 1964; 1974; 1981; GUMPERZ, 1964; 1971; 1972; 1982; 1988; 1989). The partial results obtained were taken from a filming taken on June 17, 2020 in a PSF (Family Health Center) in the city of Conselheiro Lafaiete/MG. The pilot analysis of this footage revealed that, in micro-settings such as appointments at health centers in Brazil, the loss of facial expression through the use of masks is compensated by prosodic variations, by deictic gestures, as well as by the breaking of social distancing rules. To comply with the methodological rigor of the transcription and preparation of the data, we will use the transcription program EXMARaLDA and the GAT2 transcription conventions, as well as the PRAAT tool (BOERSMA; WEENINK, 1992), to measure the suprasegmental elements of F_0 , intensity and duration.

Keywords: COVID19. Intercorporeality. Conversation Analysis. Face Masks. Social Distancing.

1. Introdução

A partir de uma perspectiva etnometodológica e analítica da conversação, mais precisamente de uma organização situada e corporificada de interação *in situ* mostrada numa análise-piloto de uma filmagem realizada no dia 17 de junho de 2020 em um PSF (Posto de Saúde da Família) da cidade de Conselheiro Lafaiete/MG, que chamaremos de Interação 2020CLBrPSF1, este estudo tem como objetivos identificar, descrever e analisar, em espaços institucionais, públicos e privados, as alterações ocorridas na nossa comunicação cotidiana devido às restrições interacionais relacionadas à implementação das medidas restritivas de isolamento social e uso de máscaras faciais orientadas pela OMS (Organização Mundial de Saúde) em virtude da pandemia causada pela COVID-19.²

Ao examinar a coparticipação de todos os integrantes da situação comunicativa apresentada preliminarmente neste estudo, surgem as seguintes questões: quais os déficits que vêm à luz e quais as estratégias compensatórias que os corpo-sujeitos interagindo desenvolvem para lidar com o distanciamento social e suprir a visualização parcial do rosto, uma vez que as máscaras cobrem uma grande extensão do rosto humano? O resultado preliminar da análise piloto revelou que o uso de máscaras faciais bloqueia aspectos importantes da naturalidade conversacional, nomeadamente toda a parte inferior do rosto, cobrindo o nariz, boca e parcialmente as bochechas e que o distanciamento social faz com que a entonação seja utilizada complementarmente para compensar a perda de meios comunicativos, seja no plano verbal ou no plano não-verbal (expressão facial, gestos de mãos, sobrancelhas etc.).

De modo a alcançar o objetivo, elabora-se uma interface entre os estudos sobre a Intercorporeidade, (MERLEAU-PONTY, 1960), aqui representada por Meyer, Streeck e

² A covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, foi identificada em dezembro de 2019 na China. A infecção transmite-se da mesma forma que uma gripe comum e provoca sintomas gripais típicos. Em casos graves, porém, o vírus pode causar pneumonia e matar. A pandemia é a maior do século 21 e a primeira a irromper numa sociedade tão interconectada pelas redes digitais. A infecção foi inédita por levar a uma quarentena global. <https://www.nexojournal.com.br/explicado/2020/06/20/Pandemia-origens-e-impactos-da-peste-bub%C3%B4nica-%C3%A0-covid-19#section-48>.

Jordan (2017), Carbon (2020), Mondada *et al.* (2020); a prosódia (HIRST; DI CRISTO, 1998; BOLINGER, 1986; HALLIDAY, 1967; LADD, 1996; GUMPERZ, 1982; SELTING, 1995); e as perspectivas teóricas que melhor explicam a estruturação de uma interação falada, a saber, a Análise da Conversa (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON 2003; MARCUSCHI, 1988; 2003; 2008), a Linguística Interacional e a Sociolinguística Interacional (COUPER-KUHLEN; SELTING, 2018; GOFFMAN, 1963; 1964; 1974; 1981; GUMPERZ, 1964; 1971; 1972; 1982; 1988; 1989).

Para cumprir com o rigor metodológico de transcrição e preparação dos dados, utilizaremos o programa EXMARaLDA³, no qual serão feitas as transcrições seguindo as convenções de transcrição GAT⁴ e a ferramenta PRAAT (BOERSMA; WEENINK, 1992), para mensurar os elementos suprasegmentais de F_0 , intensidade e duração.

A escolha deste tema se justifica em razão das restrições interacionais relacionadas à nossa mobilidade limitada atualmente em espaços públicos e à orientação de uso de máscaras faciais dada pela OMS (Organização Mundial de Saúde) devido à doença COVID-19,⁵ causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, que mudou nossa comunicação cotidiana. Além disso, através da proposta deste estudo, pode-se ampliar as discussões sobre como a linguagem está sendo afetada pelas restrições comunicativas causadas pela pandemia.

2. Revisão de literatura

2.1 A intercorporeidade

A pandemia causada pelo novo coronavírus SARS COVID-2,⁶ além de afetar a saúde, alterou as práticas sociais e comunicativas da população mundial. Em estudos recentes sobre interação face-a-face, vários pesquisadores pautaram-se numa visão comunicacional mais holística para investigar, sob um ponto de vista praxeológico e fenomenológico da

³ Um software de transcrição que administra dados multimodais em *corpora* de idiomas falados.

⁴ “O GAT – cujo acrônimo significa *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem* (sistema de transcrição para análise da conversa) – é um sistema de transcrição para notação da fala e prosódia da fala-em-interação cotidiana autêntica. Pode ser usado tanto para a compilação de transcrições da fala-em-interação a serem trabalhadas com propósitos de pesquisa quanto para transcrições em publicações no campo da linguística.” (SELTING *et al.*, 2016, p. 8).

⁵ De acordo com o Professor Carlos André em entrevista oferecida à Rádio CBN Goiânia – Programa Na Ponta da Língua – A tendência da sigla COVID19 é de ser uma palavra feminina por dois motivos: a) à omissão da palavra doença (elipse); b) COVID19 significa “*Corona Virus Disease*”. O número 19 refere-se à época em que os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados. <https://www.cbngoiania.com.br/programas/cbn-goiania/na-ponta-da-lingua/na-ponta-da-l%C3%ADngua-1.619370/a-covid-19-ou-o-covid-19-qual-o-correto-1.2030107>.

⁶ Do inglês: *Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*.

interação *in situ*, o conjunto de atividades verbais, prosódicas e corporais que, em tempos de COVID-19, foi modificado para se adequar às novas práticas de prevenção mundial contra a disseminação dessa doença. Mondada *et al.* (2020), por exemplo, observando como as pessoas estão realizando pagamentos e transferências de dinheiro em tempos de COVID-19, mais precisamente ao entregar o dinheiro durante a transação, mostrou como a imposição do distanciamento social pode ser diversificada. Em suas análises, dentre outras questões, Mondada *et al.* (2020) afirmam que

...) as orientações dos participantes podem direcionar detalhes materiais muito diferentes (por exemplo, a materialidade do dinheiro, a proximidade das mãos, a distância dos corpos), gerando ajustes na concepção de suas ações que os tornam relevantes na resposta à pandemia (e a forma como é entendido localmente) de formas muito diferentes. Isso, por sua vez, contribui para uma reflexão sobre as materialidades na interação e sua incrustação na organização da ação (MONDADA *et al.* 2020, p. 749, tradução nossa).⁷

Modada *et al.* (2020), em outro artigo, ainda discorrem sobre a sociabilidade em tempos de COVID19 e afirmam que

A Covid-19 constitui uma crise biossocial no sentido de que não afeta apenas a nossa saúde, mas também os fundamentos da nossa socialidade. Impacta corpos fisiológicos, mais ou menos permeáveis ao vírus, e levanta questões epidemiológicas. Também atinge, mais radicalmente, os corpos biossociais (pode-se dizer melhor socioholobiontes, Margulis (1991)). Esse conceito convida a considerar que, ao mover, interagir e entrar em contato, os corpos constituem não apenas um ambiente para o vírus, mas o próprio habitat em que a vida com o vírus é socialmente (re)organizada – exigindo assim uma nova política dos agentes da vida (LATOURET, 2018, citado por MONDADA *et al.* 2020, p. 442, tradução nossa).⁸

⁷ No original: *The analyses also demonstrated how participants' orientations may target very different material details (e.g., the materiality of the money, the proximity of the hands, the distance of the bodies), generating adjustments in the design of their actions that make them relevant in responding to the pandemic (and the way it is locally understood) in very different ways. This, in turn, contributes to a reflection on materialities in interaction and their embeddedness in, and constraining of, the organization of action.* (MONDADA *et al.* 2020, p. 749).

⁸ No original: *The Covid-19 constitutes a bio-social crisis in the sense that it does not only affect our health but also the fundamentals of our sociality. It impacts physiological bodies, more or less permeable to the virus, and raises epidemiological issues. It also, more radically, hits bio-social bodies (one could better say socio-holobiontes, Margulis, 1991)). This concept invites to consider that, by moving, interacting, and entering in contact, bodies constitute not just an environment for the virus, but the very habitat in which life with the virus is socially (re)organized – thus calling for a new politics of life agents.* (LATOURET, 2018, citado por MONDADA *et al.* 2020, p. 442).

E, em estudo atual sobre o impacto das máscaras faciais na interpretação das emoções, Carbon (2020) indicou que o reconhecimento das emoções é fortemente reduzido, com exceção dos rostos temerosos e neutros. Segundo Carbon (2020)

[...] os estímulos faciais provêm de um banco de dados científico que tem como objetivo mostrar as emoções de forma extremamente clara e muito pronunciada [...] em contextos naturais o impacto das máscaras faciais na interpretação das emoções poderia ser ainda mais forte (CARBON, 2020, p. 16).

Por conseguinte, gestos também estão sendo observados após a orientação de uso de máscaras faciais. Segundo Kendon (2004, p. 7-13), os gestos não se referem apenas a ações executadas pelas mãos, eles incluem todas as ações corporais visualizadas pelos interactantes. Porém, na maioria dos estudos sobre gestos, a atenção primária é dada aos gestos de mão, e foram elaboradas várias classificações relacionadas às funções que as mãos podem exercer durante uma interação face-a-face. De acordo com Kendon (2004) e MacNeil (1992), gestos de mão podem, por exemplo, variar em seu grau de convencionalização: dar oportunidade de fala para outra pessoa; retratar um objeto sobre o que está sendo falado; ou quando alguém explica uma situação negativa e move a mão aberta para baixo. Todos estes gestos podem ser considerados como gestos metafóricos, dêiticos, icônicos e idiossincráticos, pois são peculiares e podem ser usados para estruturar o discurso ao apontar e acompanhar o ritmo da fala ou apontar para um objeto ou um tópico discursivo.

Além dos gestos manuais, as expressões faciais também foram pesquisadas detalhadamente. Kendon (2004, p. 310) chama de ‘gestos faciais’ os movimentos das sobrancelhas, o olhar incisivo do falante, os movimentos da boca, as posturas da cabeça e direções de olhar que, de acordo com Bavelas, Gerwing e Healing (2014), dizem respeito aos ‘gestos faciais conversacionais’, uma vez que estes gestos assumem, de acordo com as autoras, funções correspondentes a gestos de mãos. Stivers (2008), por exemplo, mostra como o acenar da cabeça exprime afiliação em narrações, e Goodwin (1981) revela a importância do olhar para coconstruções de turnos e recomeços. Segundo Goodwin (1981), quando o falante não detém o olhar do interlocutor, ele pode produzir *cut-offs*, *re-starts* e outras estratégias discursivas para que o olhar do seu interlocutor seja assegurado.

Vale destacar que a prosódia assume um papel indispensável na comunicação em interação corporificada, e é especialmente sob o amparo da Linguística Interacional, surgida na década de noventa como entrelaçamento de elementos da Análise da Conversa, do Funcionalismo, da Sociolinguística Interacional e da Antropologia Linguística, (COUPER-KUHLEN; SELTING, 1996; 2018), que se iniciou um interesse pelos estudos sobre a prosódia na fala em interação.

2.2 Conexões entre a Análise da Conversa, a Linguística Interacional e a Sociolinguística Interacional

Introduzida por Schegloff (1972), a Análise da Conversa (doravante AC) se preocupa em estudar o aspecto paradigmático das estruturas linguísticas, que podem ser negociadas de acordo com as formas de interação. Surge, então, segundo Marcuschi (2003), como uma tentativa de responder às seguintes questões: como as pessoas se entendem ao conversar? Como elas reconhecem o diálogo? Como sabem se estão dialogando coordenada e cooperativamente? Como alternam os turnos (falante/ouvinte) em eventos comunicativos contextualmente e organizadamente? Como elas utilizam as pistas de contextualização (inferências) para entender e interpretar a conversa? Como reagem às ambiguidades surgidas ao longo da conversação?

Com estudos iniciados nas décadas de 60 e 70, a AC manifesta-se no Brasil sob o título de “Análise da Conversação” ligada à vertente da Linguística Textual. Porém, recentemente, surge uma vertente sociológica norte-americana, a ACE (Análise da Conversa Etnometodológica), que utiliza o termo “Análise da Conversa” para se referir aos estudos sobre interação falada, observando os aspectos sociais e interacionais de indivíduos que participam de eventos comunicativos. Seguindo a vertente de Marcuschi, utilizaremos o termo “Análise da Conversa” por entender que o termo “conversa” tem um significado mais homogêneo quando tratamos de interações realizadas face a face entre duas ou mais pessoas.

Marcuschi (2003, p. 15), ao analisar as características organizacionais da fala em interação, assegura que os processos conversacionais que fazem parte das nossas práticas cotidianas seriam “uma interação verbal centrada, que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores dirigem sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum”. Sacks; Schegloff; Jefferson (2003) afirmam que, para que ocorra uma conversa, é necessário que haja uma dinamicidade enunciativa entre pelo menos dois falantes e que tenha uma sequência de ações coordenadas de alternância de turnos executadas num espaço de tempo adequado ao envolvimento comunicativo. Estes princípios determinam que a conversa não seja pautada em pressupostos teóricos e julgamentos intuitivos; que busque padrões que se repetem em variadas situações comunicativas; que enfatize as inferências realizadas pelos falantes em contextos naturais e que verifique como são geradas as sequências nos atos conversacionais. Partindo dessas premissas, a conversa no contexto deste estudo baseia-se no delineamento feito por Marcuschi (1988):

Como numa conversação várias pessoas agem (ao mesmo tempo ou sequencialmente), trata-se também de uma sequência de ações inter-relacionadas que, de algum modo, devem formar um todo coerente para que sejam compreensíveis.

Evidentemente, uma conversação deve preencher uma série de condições cognitivas, contextuais, sociais e linguísticas para que se dê uma interação bem-sucedida (MARCUSCHI, 1988, p. 319-320).

Assim como Marcuschi (2003) e Sacks; Schegloff; Jefferson (2003), Elizabeth Couper-Kuhlen e Margret Selting, em uma série de artigos, concebem a linguagem falada em seu habitat natural, ou seja, na interação social, (SELTING, 2000; SELTING; COUPER-KUHLEN, 2001, 2001b). Inicialmente conhecida como AC, surge, então, a Linguística Interacional, (doravante LI), uma teoria que observou que as estruturas linguísticas tinham uma importância primordial para conduzir a fala-em-interação. Representada nesta proposta pelas pesquisas realizadas por Couper-Kuhlen e Selting (2018), a LI apoiou-se nas pesquisas realizadas pela AC para fazer uma análise linguística de fala-em-interação mais detalhada. Os linguistas interacionais têm um grande interesse pelas ações e sequências realizadas pela linguagem, que são complementadas e tornadas interpretáveis pelo sistemático uso de recursos linguísticos. Neste sentido, enquanto os analistas da conversa estão interessados principalmente em entender como a interação funciona, os linguistas interacionais se voltam para as questões que envolvem diretamente as pistas sintáticas, as pistas prosódicas, a organização de turnos, de reparos e as sequências.

O aspecto paradigmático das estruturas linguísticas é também descrito pela Sociolinguística Interacional a partir de pesquisas realizadas pelos estudiosos da fala em interação. Interessados em estudar a linguagem em contextos sociais específicos alguns pesquisadores como (GOFFMAN, 1963; 1964; 1974; 1981a; GUMPERZ, 1964; 1971; 1972; 1982; 1988; 1989) enfatizam as características das relações interacionais a partir dos princípios dialógicos de comunicação. Estes princípios, de acordo com estes teóricos, permitem observar a linguagem como um fenômeno microecológico que implica a ideia de sistemas, leis e regras comunicacionais desenvolvidas pelos indivíduos dentro do ambiente interacional. Neste dialogismo, entende-se que a situação comunicativa deve ser engendrada de tal maneira que todos os interactantes consigam entender o que está acontecendo naquele contexto no qual a interação está se desenvolvendo.

2.3 Prosódia

Alguns autores partiram de uma visão ampla em relação ao conceito de entonação e associaram-na aos traços melódicos representados pela F_0 que, coadunados a outros traços suprasegmentais, tais como intensidade e duração, compoariam a prosódia.

De acordo com Selting (1995)

Prosódia é um termo superordenado compreendendo os aspectos suprasegmentais da fala que resultam da interação dos parâmetros acústicos frequência fundamental (F₀), intensidade e duração no nível da sílaba ou em domínios mais amplos. Inclui fenômenos auditivos, como entonação, ou seja, a configuração entonacional da fala no decorrer do tempo, volume, extensão, pausa, bem como fenômenos de fala mais complexos, relacionados à velocidade/tempo e ao ritmo (SELTING, 1995, p. 1).

Sabe-se que na área da prosódia existe uma discussão em relação à definição do termo entonação: para uns, entonação é a variação de *pitch*, ou seja, variação de tons mais altos ou mais baixos ao longo do enunciado; outros afirmam que a entonação deve ser entendida não só como variações de tons, mas também como atuação de outros parâmetros acústicos, tais como a intensidade e a duração. Diante de tais observações, neste estudo optamos pela proposta de Hirst e Di Cristo (1998), Bolinger (1986), Halliday (1967), Ladd (1996), Gumperz (1982), e Selting (1995), que entendem que a entonação se manifesta a partir de funções entonacionais e defendem que a entonação compreende os aspectos suprasegmentais da fala a partir de correlatos acústicos de Frequência Fundamental (F₀), intensidade e duração.

3. Os dados

A filmagem foi realizada no dia 17 de junho de 2020 no PSF – Posto de Saúde da Família na cidade de Conselheiro Lafaiete, Minas Gerais. No vídeo, que chamaremos de Interação 2020CLBrPSF1, buscamos observar o uso do espaço nas relações cotidianas em tempos de COVID-19, se ocorre algum déficit comunicativo devido ao uso das máscaras e quais as estratégias discursivas que os interactantes utilizam para compensar o distanciamento social e suprir a visualização parcial do rosto, uma vez que as máscaras cobrem uma grande extensão do rosto humano.

3.1 A análise

A exposição dos dados preliminares considera tanto elementos conversacionais como corporificados e multimodais, por meio dos quais, segundo Hall (1963), podemos captar significados pertinentes à relação que é estabelecida entre os interactantes apenas observando a maneira como estes indivíduos se posicionam no espaço e, segundo Kendon (2004) e McNeill (1992), por serem historicamente contextualizados, podem estruturar o discurso, apontar e acompanhar o ritmo da fala ou apontar para um objeto ou um tópico discursivo.

A interação que se segue foi analisada e submetida à uma revista científica pelos integrantes do Centro de Pesquisa Comunicação Intercultural em Interações Multimodais – (ICMI). O TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) dos participantes desta interação encontra-se em anexo. A análise que será apresentada traz um exame mais aprofundado sobre as questões relacionadas à natureza corporificada da fala-em-interação em tempos de COVID-19. A transcrição segue o sistema de convenção GAT2.

3.1.1 Interação 2020CLBrPSF1 — 00:00:47sec.

Projeto: Comunicação (Inter-)cultural em contatos de duração maior: processos linguísticos e (auto-)reflexivos

- 01 NIL: com ↑ESse especialISta,
02 MAR: CERTo;
03 NIL: você tem que fazer ↑NOvos exames;
04 MAR: hm,
05 NIL: se os <<f>SEus exames derem alguma altera↑↑`ÇÃO,
06 MAR: AH sei;
07 NIL: <<apontando para os papéis do usuário/paciente>
aí que a gente manda pra lá com o xeROX;=
08 <<apontando para os papéis que estão em suas mãos>
=aí a DÊbora vai providenciar os eXAmes=
09 <<balançando a cabeça>
=cê vem aqui segunda feira depois das ↑`ONze?
10 MAR: <<balançando a cabeça> VEnho;
11 NIL: <<balançando a cabeça>
fazendo o fa↑`VOR?
12 MAR: se↑GUNda depois das ONze;
13 NIL: <<balançando a cabeça>
depois das onze;
14 MAR: ah [então] tá BOM;
15 NIL: <<movimento com as mãos>
Tá]Por que de manhã é vaCIIna;
16 MAR: aHAM,
17 NIL: <<apontando para os papéis em suas mãos>
aí a gente vai repetir os exames,
18 MAR: [ah TÁ;]
19 NIL: <<apontando para todos os papéis>
[sem] os exames ↑NÃO tem como você ir nesse médico

A Interação 2020CLBrPSF1, foi realizada no dia 17/06/2020 no PSF – Posto de Saúde da Família – da cidade de Conselheiro Lafaiete/MG – Brasil. Participam desta filmagem a agente de saúde⁹ (NIL) e um usuário/paciente (MAR). Em Conselheiro Lafaiete/MG o PSF

⁹ Além do acompanhamento familiar e individual, um agente de saúde tem como compromisso o combate a proliferação de vetores que possam causar doenças endêmicas como a dengue, e acompanhar pacientes que foram acometidos por vírus como o HIV, H1N1, entre outras.

Santa Efigênia pertence à Zona Norte da cidade e fica num pequeno bairro, Santa Efigênia, que possui 3.000 habitantes aproximadamente. No Brasil os PSF geralmente funcionam em casas alugadas pela Prefeitura Municipal e possuem vários cômodos que são distribuídos de acordo com a especificidade clínica.

Neste PSF trabalham seis pessoas, uma enfermeira-chefe, um recepcionista e quatro agentes de saúde. Em tempos de COVID-19, as normas de atendimento estabelecidas pelos postos de atendimento exigem que todos os usuários tenham o primeiro atendimento numa ante sala na qual é realizada uma triagem para saber se o usuário/paciente necessita ou não ser atendido por um médico que esteja no plantão. Além disso, este PSF segue um cronograma de atendimento: pela manhã atende grávidas, lactantes, crianças e adolescentes, e prioriza vacinas infantis e na parte da tarde atende idosos, pessoas em sofrimento psíquico, dependência química e grupos em vulnerabilidade.

No dia 17 de junho de 2020 o usuário/paciente desta interação foi atendido às 16:30hrs e buscava por informações e algumas orientações sobre os exames que ele tinha que fazer a pedido de um médico especialista. A agente de saúde o atendeu explicando adequadamente todas as providências que ele deveria tomar para que fosse atendido pelo especialista.

Ao considerar que a utilização de máscaras faciais e o distanciamento social podem contribuir substancialmente para dificultar a interpretação, a sequencialidade da interação e o desenvolvimento dos tópicos discursivos, neste vídeo buscamos observar o uso do espaço nas relações cotidianas em tempos de COVID-19, se ocorre algum déficit comunicativo devido ao uso das máscaras e quais as estratégias discursivas que os interactantes utilizam para compensar o distanciamento social e suprir a visualização parcial do rosto, uma vez que as máscaras cobrem uma grande extensão do rosto humano.

3.1.2 Proximidade

A Figura 1 mostra que a agente de saúde respeita todas as normas estabelecidas pela Coordenação de Saúde do Município de Conselheiro Lafaiete em função da COVID-19, quais sejam: uniforme apropriado, máscara cirúrgica e proteção facial de material plástico. O usuário/paciente também estava seguindo as orientações dadas pelos órgãos de saúde que determinaram o uso de máscaras faciais no início de 2020 como um meio essencial de combate à transmissão de doenças respiratórias.

Sabemos que a distância espacial orientada pela OMS é de 1,50m a 2,00m, porém, na Figura 1, o que primeiramente nos chama a atenção é a proximidade dos interactantes. Ao analisar a organização do espaço sob o ponto de vista interacional, Hall (1963), observamos que a agente de saúde e o usuário/paciente, provavelmente confiando no uso de máscaras e

equipamentos de proteção, mantêm uma considerável aproximação, apesar da exigência de distanciamento social orientada pela OMS. Cabe-nos salientar que no Brasil os postos de saúde estão geralmente estabelecidos em pequenos espaços alocados pelas prefeituras em bairros que possuem muitos habitantes.

Figura 1: distribuição espacial.



Fonte: elaborado pela autora.




3.1.3 Gestos

Segundo Kendon (2004) e McNeill (1992), gestos dêiticos são recursos linguísticos que estruturam a conversa ao apontar um objeto ou direcionar um tópico discursivo. Na sequência (a), (b) e (c) apresentadas na Figura 2, observamos que a agente de saúde utiliza gestos dêiticos para orientar o usuário/paciente sobre os exames feitos por ele anteriormente, apontando concomitantemente para os documentos que estão em suas mãos, para os que estão nas mãos do usuário/paciente e para todos os documentos.

Concluimos, portanto, que a construção discursiva da agente de saúde (NIL) é realizada a partir de estratégias performativas que direcionam o tópico discursivo, também em compensação da fala e expressão facial limitadas. Assim, podemos afirmar que os gestos dêiticos realizados pela agente de saúde serviram para direcionar a estruturação sintática como guia de interpretação e podem também ser considerados como ações e sequências que são complementadas e tornadas interpretáveis pelo sistemático uso de recursos linguísticos, pois, de acordo com Couper-Kuhlen e Selting (2018, p. 36), “mesmo sintaxe e entonação, ou

prosódia e fonética, de forma mais geral, não são suficientes para capturar totalmente todos os ingredientes relevantes de um TCU”.

Figura 2: gestos dêiticos.

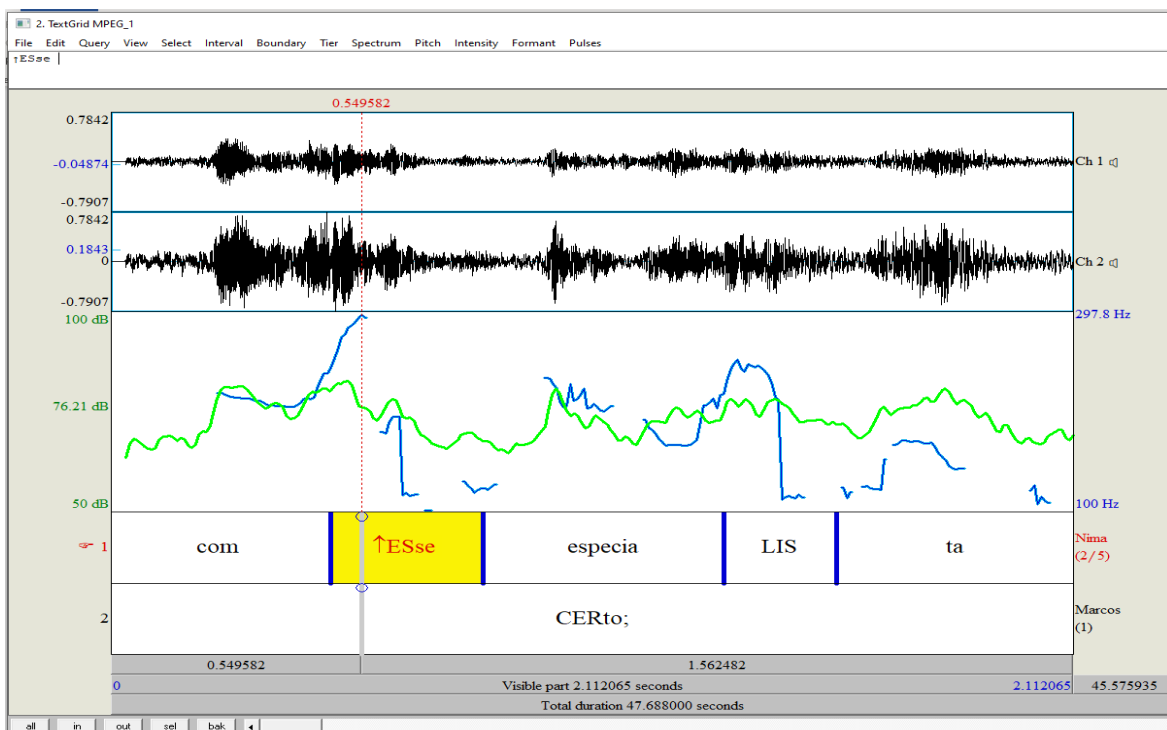
<p>01 NIL: com ↑ESse especialISta, 02 MAR: CERto; 03 NIL: você tem que fazer ↑NOvos exames ; 04 MAR: hm, 05 NIL: se os <<f>SEus exames derem alguma altera↑↑`ÇÃO, 06 MAR: AH sei; 07 NIL: <<apontando para os papéis do usuário/paciente> → aí que a gente manda pra lá com o xeROX;=</p>	<p>(a)</p> 
<p>08 <<apontando para os papéis que estão em suas mãos> → =aí a DÉbora vai providenciar os eXAmes=</p>	<p>(b)</p> 
<p>17 NIL: <<apontando para os papéis em suas mãos> aí a gente vai repetir os exames, 18 MAR: [ah TÁ;] 19 NIL: <<apontando para todos os papéis> → [sem] os exames ↑NÃO tem como você ir nesse médico</p>	<p>(c)</p> 

Fonte: elaborado pela autora.

3.1.4 Prosódia

Seguindo a convenção GAT2 de transcrição, observamos que, logo no início desta interação, a agente de saúde, ao enunciar na linha 1 “**com ↑ESse especialista**”, utilizou um pulso entonacional ascendente na região pré-nuclear do contorno entonacional que, seguindo Bolinger (1984), caracteriza sentenças declarativas marcadas por movimento entonacional descendente no final da sentença. Na Figura 3, através do PRAAT, observamos que no início da orientação a pretônica ‘**com**’ utilizada pela agente de saúde foi finalizada com uma F_0 de 243,3 Hz, uma intensidade que chegou a 80,7 dB e uma duração de 0,481s. O pulso entonacional ascendente na região pré-nuclear do contorno entonacional ocorreu na sílaba tônica da palavra “**↑ESse**”, que chegou a atingir uma F_0 de 297,8 Hz, uma intensidade de 76,21 dB e teve uma duração de 0,607s. A postônica “**es**” da palavra “**especialista**” iniciou com uma F_0 de 123,7 Hz, uma intensidade de 50 dB e uma duração de 0,528s. E, novamente observamos um pulso entonacional ocorrido na sílaba tônica “**LIS**” na qual observou-se uma F_0 de 249,8 Hz, intensidade de 76,39 dB e duração de 0,247s.

Figura 3: onda sonora e curva de F_0 , intensidade e duração da locução prepositiva ‘**com**’ da TCU da linha 1.



Fonte: elaborado pela autora.

A partir das análises realizadas através do PRAAT e da transcrição GAT2, a Figura 3 revelou que, além da mudança de volume, a agente de saúde utiliza pulsos entonacionais

perceptíveis em direção à sílaba enfatizada em outros momentos (L5, L9, L11). Concluímos, então, que as estruturas repetitivas de pulos entonacionais e mudanças repentinas na melodia dos enunciados da agente de saúde são propriedades idiossincráticas que, além de terem sido utilizadas para suprir a barreira estabelecida pelo uso das máscaras, serviram para reforçar as orientações que ela estava dando ao paciente e estabelecer a compreensão satisfatória de tudo o que estava sendo dito.

Nesta análise piloto pudemos compreender também o funcionamento da interação a partir da Transcrição GAT2 realizada e das imagens apresentadas, além de demonstrar questões que envolvem diretamente as pistas sintáticas, as pistas prosódicas e a organização de turnos.

4. Considerações finais

Como sabemos, a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS-CoV-2) é um novo tipo de coronavírus causador da doença COVID-19, que surgiu na China, na cidade de Wuhan, em 2019 e, desde então, causou uma epidemia em grande escala que se propagou rapidamente pelo Brasil e em mais de 70 outros países. Essa pandemia nos obrigou, por questões de saúde, a aceitarmos um comportamento distinto do ‘normal’ e, tendo, em vista a necessidade de mudança de comportamento social em função da pandemia, as principais mudanças que afetaram diretamente a comunicação entre as pessoas foram o uso de máscara facial em locais públicos e o distanciamento social.

Os resultados parciais da análise piloto de uma filmagem realizada num PSF da cidade de Conselheiro Lafaiete/MG mostraram que outros recursos comunicacionais ganharam destaque para suprir a visualização parcial da face, uma vez que as máscaras cobrem uma grande extensão do rosto humano. Observa-se também que o falante passou a utilizar, com maior regularidade, movimentos com as mãos devido ao distanciamento social. Isso pode ser verificado na Interação 2020CLBrPSF1 quando nas sequências (a), (b) e (c) da Figura 1 a agente de saúde aponta para os papéis enquanto orienta o usuário/paciente. Além disso, como foi demonstrado na Figura 3, nota-se que outras estratégias como voz mais alta, repetições, contornos e pulos entonacionais passaram a funcionar como meios compensatórios para superar a barreira da máscara.

Por fim, observamos que pistas entonacionais compensam a limitação das expressões faciais parcialmente violadas em função da utilização de máscaras e que, apesar do contato físico ser fortemente não recomendado pela OMS (Organização Mundial de Saúde), o distanciamento social ainda é desrespeitado no contexto brasileiro.

Referências

- BAVELAS, J. *et al.* *Including facial gestures in gesture – speech ensembles*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2014.
- BOLINGER, D. *Intonation and its parts*. London: Edward Arnold Publishers, 1986.
- CARBON, C. Wearing face masks strongly confuses counterparts in reading emotions. *Jornal PsyArXiv*, 2020. Disponível em: <https://psyarxiv.com/x3uh6>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- COUPER-KUHLEN, Elizabeth.; SELTING, Margret (Orgs.). *Prosody in Conversation. Interactional Studies*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1996.
- COUPER-KUHLEN, Elizabeth.; SELTING, Margret. *Interactional Linguistics: Studying Language in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.
- DE VOS, Jonas. The effect of COVID-19 and subsequent social distancing on travel behavior. *Transportation Research Interdisciplinary Perspectives*, vol. 5, p. 1-3, 2020. <http://dx.doi.org/10.1016/j.trip.2020.100121>.
- GOODWIN, Charles. *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press, 1981.
- GOODWIN, Charles. *Participation, stance and affect in the organization of activities*. *Discourse & Society*, vol. 18, p. 53–73, 2007.
- GOFFMAN, Erving. *Behavior in public places*. New York: Free Press, 1963.
- GOFFMAN, Erving. The neglected situation. In: J. J. Gumperz D. Hymes (Orgs.). *The ethnography of communication*. *American Anthropologist*, vol. 66, p. 133-137, 1964.
- GOFFMAN, Erving. *Frame Analysis*. New York: Harper & Row, 1974.
- GOFFMAN, Erving. *Form of talk*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, p. 78-123, 1981a.
- GUMPERZ, J. J. Linguistic and social Interaction in two communities. In: J. J. Gumperz & D. Hymes (orgs.). *The ethnography of communication*. *American Anthropologist*, Vol. 66, p. 137-154, 1964.
- GUMPERZ, John J. *Language in social groups*. Stanford, CA: Stanford University Press. 1971a.
- GUMPERZ, J. J. The conversation Analysis of social meaning: a study of classroom Interaction. In: J. J. Gumperz and D. Hymes (eds.). *Directions in Sociolinguistics*. New York Holt, Rinehart, and Winston. 1972.
- GUMPERZ, J. J. *Discourse strategies*. Cambridge University Press, 1982.

- GUMPERZ, J. J. Language Instruction and Crosscultural Awareness. In: *The Chicago Conferences on Liberal Education and the Consortium on Language Teaching and Learning*. University of Chicago, 1988.
- GUMPERZ, J. Contextualization and understanding. In: DURANTI, A. E. GOO-DWIN, C. (Eds.). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p.229-252,
- HALL. Eduard T. *A system for the notation of proxemic behavior*: American anthropologist, Illinois Institute of Technology, out. 1963, no. 5, vol. 65, p. 1003-1026.
- HIRST, Daniel, CRISTO, Di Albert. *Intonation systems: A survey of twenty languages*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1998. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1353%2Flan.2000.0088>.
- KENDON, Adam. *Conducting interaction: Patterns of behavior in focused encounters*. Cambridge University Press, Cambridge, 1990.
- KENDON, Adam. *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.
- JEFFERSON, G. Preliminary Notes on a possible metric which provides for a ‘standard maximum’ silence of approximately one second in conversation. In: D. Roger & P.Bull (Orgs.). *Conversation, and Interdisciplinary perspective*. Clevedon Multilingual Matters Ltd, Vol.3, p. 166-196. 1989.
- LADD, D. R. *Intonational Phonology*. 2nd edition. New York: Cambridge University Press, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. *Perspectivas dos estudos em interação na Linguística brasileira dos anos 90*. Recife: (mimeo), 1998.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Análise da conversação*. 5 ed. São Paulo: Editora Afiliada, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MCNEILL, David. *Hand and Mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- MCNEILL, David. *Gesture and Thought*. Chicago, London: University of Chicago Press, 2005.
- MEYER, Christian *et al.* *Incorporeality. Emerging Socialities in Interaction*. New York: Oxford University Press, 2017..
- MONDADA *et al.* Doing paying during the Covid-19 pandemic. In: *Discourse studies*. Switzerland: University of Basel, vol 22, p. 720-752, 2020.
- RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (org.) *Sociolinguística Interacional*. Porto 3 Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SACKS *et al.* *Sistemática Elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa*. Juiz de Fora: Veredas, v. 7, n. 1-2, 2003.

SCHEGLOFF, E. A. Reflections on Studying Prosody in Talk-in-interaction. In: *Language and Speech*. California: University of California, vol.41, p. 235-263, 1998. <https://doi.org/10.1177%2F002383099804100402>.

SCHEGLOFF, Emanuel A. *Sequence Organization in Interaction*. v.1, Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SELTING, M. *Prosodie im Gespräch: Aspekte einer interaktionalen Phonologie der conversation*. Tübingen: Niemeyer, v. 329, 1985.

SELTING, Margret. *Lists as embedded structures and the prosody of lists construction as an interactional resource*. InLiSt 35, p. 1–65, 2003.

STIVERS, Tanya. When nodding Is a token of affiliation. *Research on Language & Social Interaction*. Vol. 41, p. 31–57, 2008.

SELTING, *et al.* 2016. *Um sistema para transcrever a fala-em-interação: GAT 2*. Veredas automática. Juiz de Fora. V. 20, n. 2, p. 06-61. 2016.

SELTING, Margret: COUPER-KUHLEN, Elizabeth. *Studies in Interational Linguistics*. New Kingdom: Cambridge University Press, 2018.

SELTING *et al.* *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2)*. *Gesprächsforschung* 10, p. 353-402, 2009. Disponível em: www.gespraechsforschung-ozs Acesso em Out. 2019.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "Conceitos (inter-)culturais chave na interface entre interação, cognição e variação", sob a minha responsabilidade, Profª Drª Ulrike Agathe Schröder, da Universidade Federal de Minas Gerais.

O projeto propõe investigar como conceitos culturais distintos e/ou novos emergem durante as interações em encontros interculturais. Para que possamos realizar esse tipo de estudo, gostaríamos de filmar interações, com duração de no máximo 90 minutos, sobre assuntos interculturais para que possam ser, posteriormente, analisadas. Além disso, 3 semanas depois da filmagem faremos entrevistas retrospectivas com cada um dos participantes que serão registradas por um gravador de áudio ou filmadora.

Os possíveis riscos para você durante a filmagem e a entrevista são desconforto, constrangimento e/ou cansaço. Procuraremos minimizar ao máximo esses riscos com os seguintes procedimentos: somente você e outros participantes da filmagem permanecerão na sala, um lanche será disponibilizado para você durante o período da filmagem e você poderá sair da sala a qualquer momento para usar o banheiro. Você não é obrigado(a) a participar de toda a filmagem, podendo desistir no momento em que se sentir desconfortável, constrangido(a), cansado(a) ou por qualquer outro motivo pessoal.

Os resultados serão utilizados apenas para propósitos acadêmicos, como a reprodução da filmagem em congressos e sala de aula, bem como o uso de imagem em artigos científicos e livros da área. Os arquivos contendo interações filmadas e as gravações das entrevistas farão parte de um corpus online destinado a pesquisadores da área, sendo que as transcrições serão disponibilizadas em nosso site (www.lettras.ufmg.br/nucleos/nucoi) e os vídeos, de forma privada, em plataforma online do NUCOI. Os dados ficarão disponíveis pelo período de 5 anos. Entretanto, o acesso aos vídeos só será permitido aos pesquisadores previamente autorizados pelo NUCOI que concordarem com os termos acima. Além disso, ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado, será substituído por um codinome.

Comprometo-me ainda a divulgar os resultados para os participantes que demonstrarem interesse em obter informações sobre eles (enviando um e-mail para schroederulrike@gmx.com).

Caso surja qualquer dúvida ou problema relacionado aos procedimentos adotados nesta pesquisa, você poderá contatar a pesquisadora responsável na Faculdade de Letras da UFMG através do e-mail: schroederulrike@gmx.com, ou do telefone (31) 3409 6031. Você pode também buscar informações sobre aspectos éticos desta pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, localizado na Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido (a), solicito a gentileza de escrever seu nome e assinar sua concordância nos espaços em branco abaixo. Ressaltamos que esse termo deve ser preenchido e assinado em duas vias.

Eu, Stevens Antonio da Silva, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

x Stevens

Assinatura

Profª Drª Ulrike Agathe Schröder

Pesquisadora Responsável

E-mail ou telefone para contato: 9. 8739 3839

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Posto de Sábido

Caro(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Conceitos (inter-)culturais chave na interface entre interação, cognição e variação”, sob a minha responsabilidade, Profª Drª Ulrike Agathe Schröder, da Universidade Federal de Minas Gerais.

O projeto propõe investigar como conceitos culturais distintos e/ou novos emergem durante as interações em encontros interculturais. Para que possamos realizar esse tipo de estudo, gostaríamos de filmar interações, com duração de no máximo 90 minutos, sobre assuntos interculturais para que possam ser, posteriormente, analisadas. Além disso, 3 semanas depois da filmagem faremos entrevistas retrospectivas com cada um dos participantes que serão registradas por um gravador de áudio ou filmadora.

Os possíveis riscos para você durante a filmagem e a entrevista são desconforto, constrangimento e/ou cansaço. Procuraremos minimizar ao máximo esses riscos com os seguintes procedimentos: somente você e outros participantes da filmagem permanecerão na sala, um lanche será disponibilizado para você durante o período da filmagem e você poderá sair da sala a qualquer momento para usar o banheiro. Você não é obrigado(a) a participar de toda a filmagem, podendo desistir no momento em que se sentir desconfortável, constrangido(a), cansado(a) ou por qualquer outro motivo pessoal.

Os resultados serão utilizados apenas para propósitos acadêmicos, como a reprodução da filmagem em congressos e sala de aula, bem como o uso de imagem em artigos científicos e livros da área. Os arquivos contendo interações filmadas e as gravações das entrevistas farão parte de um corpus online destinado a pesquisadores da área, sendo que as transcrições serão disponibilizadas em nosso site (www.lettras.ufmg.br/nucleos/nucoi) e os vídeos, de forma privada, em plataforma online do NUCOI. Os dados ficarão disponíveis pelo período de 5 anos. Entretanto, o acesso aos vídeos só será permitido aos pesquisadores previamente autorizados pelo NUCOI que concordarem com os termos acima. Além disso, ao divulgarmos algum dado da pesquisa, seu nome não será utilizado, será substituído por um codinome.

Comprometo-me ainda a divulgar os resultados para os participantes que demonstrarem interesse em obter informações sobre eles (enviando um e-mail para schroederulrike@gmx.com).

Caso surja qualquer dúvida ou problema relacionado aos procedimentos adotados nesta pesquisa, você poderá contatar a pesquisadora responsável na Faculdade de Letras da UFMG através do e-mail: schroederulrike@gmx.com, ou do telefone (31) 3409 6031. Você pode também buscar informações sobre aspectos éticos desta pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, localizado na Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido (a), solicito a gentileza de escrever seu nome e assinar sua concordância nos espaços em branco abaixo. Ressaltamos que esse termo deve ser preenchido e assinado em duas vias.

Eu, *Alma de Almeida Silva*....., confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

Alma.....

Assinatura

Profª Drª Ulrike Agathe Schröder

Pesquisadora Responsável

E-mail ou telefone para contato:

ARGUMENTAÇÃO E DISCURSO

Ivanete Bernardino Soares¹

Independentemente das questões postas por pesquisas individuais na área do discurso, o problema da argumentação é tema inarredável. Ainda que não resulte de estratégias programadas de convencimento, o fenômeno discursivo da argumentação se manifesta nas fissuras das interações humanas, como dimensão espontânea do empenho pela partilha (nem sempre pacífica) de percepções, crenças e modos de enquadrar e significar a realidade objetiva. Em tempos de crise política, como a que experimentamos atualmente, a engrenagem discursiva da argumentação se revela de modo ainda mais contundente, munida pela irrupção do debate político nas esferas do cotidiano do cidadão comum. As contendas passam a frequentar com mais assiduidade cada desvão dos meios de comunicação, dos fóruns virtuais de discussão, das pautas jornalísticas, das mensagens de *WhatsApp*, das *lives*, das conversas com os vizinhos, dos encontros de família e de todos os espaços em que o conflito ou mesmo a simples não coincidência de pontos de vista se instauram. Em conjunturas como esta, a argumentação é, muitas vezes, tomada pelo senso comum como engendramento de dicotomias, polarizações e duelos verbais, quase sempre carentes de racionalidade e saturados de sectarismos. Neste caso, o interesse pela adesão do outro em direção a um acordo é secundário: no centro da arena discursiva, a linguagem assume sua feição bélica, servindo mais à agressão verbal, à ofensa e ao estabelecimento de uma diferença incomunicável do que ao projeto de comunidade pressuposto nas sociedades modernas.

As pesquisas filiadas às teorias do discurso e articuladas à preocupação com o funcionamento argumentativo da linguagem e suas consequências éticas e estéticas pretendem, de modo geral, desvelar as condições de produção desses enunciados, interpretando as linhas de força externas e internas que condicionam efeitos de sentidos e de influência situados. Portanto, como pressuposto mínimo que enlaça perspectivas teóricas e dispositivos de

¹ Doutora em Linguística do Texto e do Discurso. Professora adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: iva.bsoares@ufop.edu.br

análise bastante variados, o enquadramento discursivo prevê a articulação mediada entre o plano comunicacional inscrito na materialidade verbal e a densidade do discurso situado, ancorado no plano social e institucional.

Neste sentido, esta sessão do *X Seminário de Teses e Dissertações*, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, procurou problematizar as bases que fundam as teorias da argumentação e do discurso a partir do cotejamento com objetos diversificados de pesquisa que demonstram a vitalidade desse campo de estudos. O debate estabelecido, neste espaço, pelas pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e que se interessam mais diretamente pela interface entre a argumentação e o discurso possibilitou reflexões sobre o entrelaçamento entre memória, emoção e retórica no documentário *Shoah*, de Claude Lanzmann; modalizações prosódicas das emoções em depoimentos de testemunhas de crimes de feminicídio e imagens enunciativas de escritoras de jornais franceses do século XIX predominantemente dirigidos por mulheres.

Por meio da pesquisa de doutorado de Fábio Ávila Arcanjo, intitulada *Emoções e interação: uma abordagem argumentativa do documentário Shoah*, podemos comprovar a produtividade da articulação teórica dos estudos sobre memória, emoções, argumentação e retórica. O documentário configura-se como um dos mais importantes arquivos memorialísticos sobre o Holocausto, materializado a partir dos depoimentos de sobreviventes, entrevistas com ex-oficiais nazistas e com outros personagens deste episódio trágico da história. O filme, que tem duração de quase 10 horas, foi produzido ao longo de 11 anos, e representa hoje o registro mais autêntico da devastação humana causada por regimes totalitários, e segue sendo um lembrete doloroso para o presente, quando governos, ainda que travestidos de democráticos, insistem em desconsiderar o bem comum e a responsabilidade cidadã.

A partir da proposta de análise da narrativa de vida que estrutura o discurso fílmico do documentário, o pesquisador busca “analisar o efeito de mise-en-abyme no qual um traumático acontecimento do passado, mediante a inscrição da memória, emerge na enunciação, impulsionando outro acontecimento, que seria a rememoração desse trauma” (ARCANJO, 2020). Guiando-se pela teoria da argumentação no discurso, articulada de perto aos fundamentos da retórica, o autor se orienta pela problemática da inscrição da memória e pelos efeitos pathemicos gerados – especialmente pela emoção da tristeza –, e pela categoria de energeia, capacidade que a enunciação pode assumir de gerar um efeito de presentificação na recepção do auditório. Embora a apresentação não tenha resultado em um artigo nesta compilação do evento, as reflexões provocadas por ela sinalizam a importante contribuição que representa para a área e a excelência da pesquisa em andamento.

Empenhando-se também na análise de depoimentos, mas dessa vez de natureza bastante diversa, Leandro da Silva Moura, compôs esta sessão com a pesquisa de doutorado *Juro dizer a verdade: as emoções em depoimentos de testemunhas de crimes de feminicídio*. A pesquisa busca dar centralidade ao aspecto prosódico e argumentativo das emoções presentes nos discursos de algumas testemunhas de crimes de feminicídio registrados em processos penais concluídos e julgados em Belo Horizonte. Sem desconsiderar os atravessamentos das outras provas retóricas, *logos* e *ethos*, na própria encenação da emoção, o pesquisador se propõe a analisar e interpretar discursivamente as “variações de altura melódica, variações rítmicas, de intensidade e de duração, incluídas as pausas” (MOURA, 2020) como elementos que modalizam as forças argumentativas das emoções (projetadas ou suscitadas) na enunciação dos depoentes. A apresentação atesta o interesse da pesquisa, sua relevância e o impacto significativo nos estudos que buscam articular discurso e prosódia, pelo enquadramento da argumentação.

Seguindo o fio condutor entre as pesquisas em debate, permanecemos agora no escopo do “feminino”, embora em tempos e materialidades discursivas bem diferentes. Trata-se da pesquisa de mestrado de Vanessa Pastorini, nomeada *A construção da imagem discursiva da mulher francesa do século XIX: análise semiótica dos jornais La Fronde e La Citoyenne*. Inspirada pelas reflexões da historiadora Michele Perrot, a pesquisadora busca reconstruir a imagem de mulheres comuns da França do século XIX, envolvidas no debate sobre seus direitos e na luta pela igualdade de condições. Mas, invertendo o polo de observação mais comum neste caso, opta por compreender a sustentação dessa arena discursiva a partir do ponto de vista das mulheres da época e não da bibliografia historiográfica e crítica escrita “sobre” elas.

No artigo elaborado para este *e-book*, a pesquisadora apresenta um recorte da pesquisa, sob o título *Imprensa francesa do século XIX: atores da enunciação dos jornais La Citoyenne e La Fronde*, no qual se empenha em reconstruir a imagem discursiva dos atores da enunciação – as mulheres escritoras dos periódicos – valendo-se do quadro teórico e metodológico da semiótica greimasiana. A análise concentra-se em dois artigos publicados em cada um dos jornais, assinados pelos pseudônimos de *Maître Z.* e *Séverine*, respectivamente. Nos dois textos, a discussão gira em torno de crimes contra mulheres acontecidos à época da escrita, cujos culpados – homens – foram penalizados apenas por meio de multas módicas. A fim de alcançar seus objetivos, a pesquisadora empreende a análise do percurso gerativo de sentido presente nos artigos, fazendo considerações gerais sobre aspectos em comum nos dois textos em relação ao plano do conteúdo, e investindo na análise do nível discursivo. Como ponto de contato, os dois artigos se pautam pela dualidade

semântica posta pelos valores de “liberdade” *versus* “opressão” e no tom de provocação, visando mobilizar o destinatário. Após a análise cuidadosa das categorias selecionadas, a pesquisadora revela comportamentos discursivos com intensidades diferentes em termos de objetividade e subjetividade em cada posicionamento enunciativo das duas escritoras. A partir da leitura do artigo de Pastorini, que se sucede a esta introdução, o leitor poderá acompanhar o movimento analítico e as consequências interpretativas deste tema de interesse renovado na contemporaneidade.

Como se pode presumir desta breve apresentação da sessão temática, o domínio teórico da argumentação encampa uma multiplicidade imensurável de objetos de pesquisa, ampliando a compreensão de recortes da realidade objetiva manifesta nos fenômenos discursivos que cimentam as relações humanas em épocas, culturas e práticas diferentes. Portanto, enquanto as relações humanas continuarem alicerçadas na interação comunicativa, as demandas para o campo de pesquisa continuarão a gerar conhecimento, contribuindo para o estabelecimento de condições para uma apreensão crítica da sociedade.

IMPrensa FRANCESA DO SÉCULO XIX: ATORES DA ENUNCIACÃO DOS JORNAIS *LA CITOYENNE* E *LA FRONDE*

Vanessa Pastorini¹

Resumo

O presente artigo tem como objetivo principal conceber, *no e pelo* discurso, a imagem do *enunciador* e do *enunciatório* (atores da enunciação), construídos no interior de jornais de autoria feminina do século XIX. Ao postular o fenômeno do apagamento da história das mulheres ao longo dos anos, Perrot (2015) ressalta a importância de se investigar o material produzido por estas personagens ofuscadas pela historiografia, a fim de fazê-las ‘sair do silêncio em que elas estavam confinadas’ (PERROT, 2015, p.16). É no cenário construído a partir do século XIX que se observa o surgimento de uma imprensa voltada para a causa das mulheres, sendo este, portanto, um material profícuo para estudo. São textos escritos, seja por militantes, intelectuais ou literatas, que se inserem no cotidiano da sociedade francesa, e que dão base à luta de reivindicação para movimentos como o sufragista. Tomando como ponto de partida o apagamento da história das mulheres, nos propomos, portanto, a partir do modelo esboçado pela semiótica greimasiana, o remonte dos atores da enunciação a serem apreendidos pela análise da imprensa do período. Selecionamos, portanto, dois jornais publicados na segunda metade do século XIX, *La Citoyenne* (1881) e *La Fronde* (1897). Deteremos nossa análise no plano de conteúdo, a partir do percurso gerativo de sentido. Todavia, o maior esforço será concentrado no *nível discursivo*, patamar mais superficial do percurso, em que se apreende uma *sintaxe* e uma *semântica discursiva*. Os resultados demonstrados consistem no esboço de uma pesquisa de dissertação, ainda em etapa de construção, mas que já permitem a compreensão das imagens discursivas construídas no interior dos periódicos estudados.

Palavras-chave: Semiótica discursiva. História das Mulheres. Imprensa feminista.

Résumé

Le but principal de cet article est de concevoir, *dans et par* le discours, l’image de l’*énonciateur* et de l’*énonciataire* (acteurs de l’énonciation), construite à l’intérieur des journaux féminins du XIXe siècle. En postulant le phénomène de l’effacement de l’histoire des femmes au fil des ans, Perrot (2015) souligne l’importance d’enquêter sur le matériel produit par ces personnages éclipsés par l’historiographie afin de les faire “sortir du silence dans lequel ils étaient enfermés” (PERROT, 2015, p.16). C’est dans le scénario construit à partir du XIXe siècle que l’on voit apparaître une presse centrée sur la cause des femmes, et c’est donc un matériau d’étude utile. Ce sont des textes écrits par des militants, des intellectuels ou des femmes lettrés, qui font partie de la vie quotidienne de la société française, et qui donnent base à la lutte de revendication pour des mouvements comme le suffragisme. En prenant comme point de départ l’effacement de l’histoire des femmes, nous proposons donc, sur la base du modèle proposé par la sémiotique greimasienne, les acteurs de

¹ Mestranda (CAPES). E-mail: vanessa.pastorini@hotmail.com. Orientador: Prof Dr Luciano Tocaia.

l'énunciation à être conçus par l'analyse de la presse de l'époque. Nous avons donc sélectionné deux journaux publiés dans la seconde moitié du XIXe siècle, *La Citoyenne* (1881) et *La Fronde* (1897). Nous concentrerons notre analyse sur le plan de contenu, en partant du parcours génératif du sens. Cependant, le plus grand effort sera concentré sur le *niveau discursif*, le niveau le plus superficiel du parcours, dans lequel une *syntaxe* et une *sémantique discursive* sont impliquées. Les résultats démontrés consistent en l'ébauche d'une thèse de recherche, encore en construction, mais qui permet déjà la compréhension des images discursives construites à l'intérieur des périodiques étudiés.

Mots-clés: Sémiotique Discursive. Histoire des Femmes. Presse Féministe.

1. Introdução

No exercício de reflexão sobre a historicidade dos discursos por direitos das mulheres, é recorrente o retorno à obra *O Segundo Sexo* (1949), de Simone de Beauvoir, e sua lendária frase, “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Tal movimento não é da ordem do acaso, posto que a obra de Beauvoir é considerada no âmbito dos estudos das mulheres como marco do feminismo (KRISTEVA, 2019). Contudo, deve-se ter em mente o longo processo de desenvolvimento das lutas das mulheres por direitos. Observamos, nesse sentido, um desenrolar ocorrido desde a publicação da *Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne*², por Olympe de Gouges (1791), culminando no movimento feminista sufragista (ALBISTUR; ARMOGATHE, 1977) e naquilo que consideramos como movimento feminista no século XIX.

Antes de avançarmos, devemos, entretanto, ter em mente a complexidade do conceito ‘feminista’, dada a pluralidade das suas significações adquiridas ao longo dos anos. Ao estudar a historiografia do termo, Michel (1979) ilustra o primeiro aparecimento de *féministe* (feminista) no dicionário francês *Le Robert*, em 1837, em que era-lhe atribuído o sentido de *doutrina*. No caso do Brasil, ao estudar o significado do nome, Abreu (2010) constata que o termo feminista é interpretado como sendo um movimento que preconiza a ampliação dos direitos civis e políticos da mulher. Tomamos, para tanto, a concepção da expressão ‘feminista’ segundo proposta por Duarte (2008), como “toda ação consciente empreendida na defesa do sexo feminino”. (p. 197)

Ao retomarmos o desenvolvimento das proposições esboçadas por Beauvoir (1970), relembremos que estas são frutos, sobretudo, de lutas por direitos das mulheres anteriores. São assinalados, ao longo da historiografia, personagens femininos que figuraram ao longo do século XIX, e que atuaram na linha de frente dos movimentos feministas. Ressaltam-se nomes como Olympe de Gouges (1791), Jeanne Deroin e Flora Tristan (1848), André

² Declaração dos direitos da mulher e da cidadã.

Léon (1870), Marguerite Durand e Hubertine Auclert (1871). Para justificar a relevância do século XIX no amadurecimento do pensamento feminista, Fraisse, Duby e Perrot (1994) afirmam que

De facto, esse século (19) assinala o nascimento do feminismo, palavra emblemática que tanto designa importantes mudanças estruturais (trabalho assalariado, autonomia do indivíduo civil, direito à instrução) como o aparecimento colectivo das mulheres na cena política (FRAISSE; DUBY; PERROT, 1994, p. 9).

No panorama das lutas pelos direitos das mulheres, são sublinhados, sobretudo, o viés de personagens femininos ilustres, sendo sua maioria pertencentes aos círculos intelectuais. Nota-se, nessa perspectiva, a ausência significativa de compreensão de outras tantas mulheres igualmente relevantes para o movimento militante. São as que correspondem efetivamente a mais da metade da população francesa do século XIX, a saber: as trabalhadoras, as donas de casa, as lavadeiras, as operárias. Michelle Perrot (2015) elucidam ser este um movimento de apagamento da história das mulheres, resultados diretos de dois fatores, a saber: “a invisibilidade e o silêncio das mulheres” (p. 17). Considerados em algumas sociedades como necessários para a manutenção da ordem das coisas, o silenciamento das mulheres era tomado como necessário para a “garantia de uma cidade tranquila” (PERROT, 2015, p. 17).

Tomando como ponto de partida o apagamento da história das mulheres ao longo dos anos, reforçamos a importância de se investigar os discursos construídos por estes personagens ofuscados. Por conseguinte, seguimos pela esteira de Perrot (1988) quando a historiadora chama a atenção para a necessidade de se inverterem as perspectivas historiográficas tradicionais. Para a autora, trata-se da carência de estudos que escape aos clichês femininos oferecidos pela literatura produzida no período correspondido entre a metade do século XIX e início do século XX. O esforço investigativo, segundo Perrot (1988; 2015), deve recair sobre o material que elas produzidos por elas próprias.

Alinhando-nos a esse pensamento, é válido destacar que dentre os materiais comumente utilizados para este fim, tais quais como os diários pessoais, os relatos de viagem, romances, periódicos etc., os jornais seriam aqueles capazes de oferecer uma maior possibilidade de análise. Segundo ressalta Primi (2006), “a presença de mulheres na imprensa de forma geral, tanto na imprensa de opinião quanto particular, é pouco conhecida para todo o século XIX, tanto na França quanto na Alemanha” (PRIMI, 2006, p. 16, tradução nossa). Para a autora, a preocupação atribuída às produções literárias do século XIX sobressai quando comparada aos estudos voltados à escrita jornalística, apesar do papel atribuído à imprensa.

Isto posto, optamos por adotar como *corpus* de análise composto por jornais produzidos por mulheres. Conforme estudo realizado por Albistur e Armogathe (1977), o

período de efervescência da imprensa notadamente feminista se deu a partir da segunda metade do século XIX, totalizando 35 (trinta e cinco) novas publicações. Todavia, muitos não perduraram por muito tempo, dadas a suas vidas precárias, em que “alguns desapareceram de forma definitiva após uma breve existência, outros apareceriam sob um título diferente” (ALBISTUR; ARMOGATHE, 1977, p. 545, tradução nossa). Exceções se fazem presente, como é o caso do jornal *La Citoyenne* (1881), dirigido por Hubertine Auclert, considerada a primeira mulher a se autodeclarar feminista (CHENUT, 2012), e o *La Fronde* (1891), jornal diário composto exclusivamente por mulheres³, a cargo de Marguerite Durand.

A fim de compreendermos os discursos produzidos por esses jornais e em razão dos limites formais do gênero artigo, selecionamos um artigo de cada um. Orientamos, para representar os movimentos discursivos mais recorrentes, por fragmentos que abordassem a forma de existência das mulheres do período, a partir de acontecimentos que englobassem o *ser feminino* na sociedade francesa do século XIX. Selecionamos, portanto, dois artigos cuja temática se volta para a questão do feminicídio, a partir do aparato teórico metodológico oferecido pela Semiótica Discursiva. O texto será tomado, portanto, “como um objeto linguístico, porque é um todo organizado de sentido, e um objeto histórico, porque se constitui em oposição a outro discurso, permitindo desvelar a cadeia histórica de sua produção” (DISCINI; FIORIN, 2019, p. 202). Trata-se de conceber o mundo segundo o olhar das mulheres do século XIX, depreendendo não apenas o éthos do enunciador dos jornais, como também as estratégias adotadas para persuadir o seu auditório, configurando como o *páthos* do seu enunciatário⁴.

2. Fundamentação teórica

A fundamentação teórica para este artigo será, conforme mencionado anteriormente, a proposta pela teoria semiótica de base greimasiana. Conforme relembra Fiorin (1995), a semiótica discursiva enfatiza o texto como objeto de significação, apreendido segundo “teoria gerativa, sintagmática e geral” (p. 166). São apreendidos, nesse sentido, os níveis de invariância encontrados no texto, partindo do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, em que “cada nível de profundidade é passível de descrições autônomas” (BARROS, 2002, p. 13). Trata-se de uma sucessão de patamares, cujo todo representa

³ “*La Fronde* oferece a originalidade de ser o primeiro jornal feminista dirigido, administrado, redigido, composto e impresso por mulheres” (ALBISTUR; ARMOGATHE, 1977, p. 549, tradução nossa).

⁴ Ao falarmos de éthos do enunciador, falamos, todavia, do *eu* pressuposto do enunciado, encontrado a partir do estudo da totalidade do discurso produzido. Nesse sentido, ao analisarmos o éthos de um artigo, depreendemos, ao contrário, o *eu* projetado no interior do texto-enunciado, ou narrador (FIORIN 2018).

o *percurso gerativo de sentido*, “que mostra como se produz e se interpreta o sentido” (FIORIN, 2018, p. 20). O estudo dos patamares se dá pela observação das suas recorrências e repetições, sendo esses: *nível fundamental*, *nível narrativo* e *nível discursivo*. É importante ressaltar que cada patamar do percurso apresenta uma *sintaxe* e uma *semântica* que lhes são próprias. A *sintaxe semiótica*, consiste no “conjunto de regras que rege o encadeamento das formas de conteúdo na sucessão do discurso” (FIORIN, 2016, p. 21), passível de ter diversos investimentos oriundos de uma *semântica gerativa*.

Inicialmente, no *nível fundamental*, propõe-se a identificação da relação semântica de oposição binária entre dois termos, encontrada no estudo da imanência do texto. Conforme relembra Fiorin (2018), “uma categoria semântica fundamenta-se numa diferença, numa oposição” (p. 21). Por meio das relações de oposições elementares encontradas na camada mais profunda de sentido, no *nível da sintaxe fundamental*, tornar-se-á possível a elaboração do *quadrado semiótico* (BARROS, 2002). Os termos adquirem, por conseguinte, um estatuto lógico-semântico, ou *valores axiológicos*, articulados na categoria tímica *eufórica* versus *disfórica* (BARROS, 2002).

O remonte das operações lógicas encontradas no interior do quadrado permite a apreensão dos valores axiológicos eufóricos e disfóricos, esboçados no âmbito da *semântica fundamental* e assumidos na construção do discurso. O seu estudo permite, portanto, “dar sentido ao conjunto de elementos do nível superficial” (FIORIN, 2018, p. 27), dando as pistas iniciais para a compreensão da ideologia assumida e propagada por eles.

No segundo momento, na passagem do estudo do *nível fundamental* à sua conversão em *nível narrativo*, busca-se o remonte da narratividade concebida no interior do enunciado segundo os valores adotados. No trabalho da estruturação dos *enunciados de estado* e de *fazer* existentes no texto e depreendidos pela observação da *sintaxe narrativa*, torna-se possível “descrever e explicar as relações e funções do espetáculo” (BARROS, 2002, p. 28). Estes compõem um “modelo hipotético da estruturação geral da narrativa” (BARROS, 2005, p. 38), também conhecidos como *esquema narrativo canônico*, a partir da relação estabelecida entre um *destinador* e um *destinatário*. A sequência narrativa canônica é composta pelos encadeamentos lógicos dos programas narrativos de *manipulação*⁵, de *competência*, de *performance* e de *sanção*. Por conseguinte, o seu estudo permite a observação das suas combinações em estratégias narrativas, patamar narrativo mais próximo do discurso (BARROS, 2002, p. 44).

⁵ As estratégias de manipulação, estipuladas a partir de um contrato fiduciário, se constituem a partir da modalização do destinatário para um *dever-fazer* (provocação e intimidação) e por um *querer-fazer* (sedução e tentação). (BARROS, 2002).

Vale ressaltar que ao retomarmos o objetivo principal do ato de comunicar, conforme afirma Fiorin (2018), depreende-se ser este a persuasão do outro para levá-lo a aceitar o que lhe é comunicado. Para compreender o fenômeno, é preciso elucidar as estruturas lógicas encontradas no nível narrativo e, por conseguinte, remontar as estratégias argumentativas empregadas pelo enunciador. A partir desse movimento, torna-se possível delimitar a imagem do seu *enunciário*, constituindo uma das coerções sofridas pelo discurso (FIORIN, 2018, p. 56). Passemos, portanto, ao nível mais superficial do *percurso gerativo de sentido*, nível mais próximo da manifestação propriamente dita.

No *nível discursivo*, os esquemas narrativos são assumidos pelo *sujeito da enunciação*, convertendo-os em discurso. Nesse estágio são estudadas a *sintaxe discursiva* por meio da análise das projeções da enunciação, conforme as categorias de *pessoa, espaço e tempo*. Nos casos em que ocorre no enunciado as marcas do *eu, aqui e agora*, trata-se de uma *debreagem enunciativa*⁶; em contrapartida, quando as projeções remetem a um *ele, alhures, então*, o resultado consiste em uma *debreagem enunciva* (FIORIN, 2018), em que se tem um afastamento da instância de enunciação.

O estudo das projeções proporciona, em parte, elementos necessários para o remonte do *sujeito da enunciação* propriamente dito, notadamente o *enunciador* e o *enunciário*⁷, bem como “os recursos de persuasão utilizados pelo enunciador para manipular o enunciário” (BARROS, 2005, p. 53). Para a composição dos atores da enunciação, deve-se, sobretudo, deter-se na análise da *semântica discursiva*. Neste último patamar, são encontrados os componentes relativos aos *temas* e as *figuras*, encarados como a concretização dos valores assumidos na imanência do texto. São estes que tematizam e figurativizam os sujeitos instaurados pela sintaxe discursiva, convertendo-os em *atores do discurso* (FIORIN, 2016). A análise das categorias temáticas e figurativas é o que permitirá, de forma mais precisa, a compreensão do *éthos discursivo* construído no interior dos jornais, bem como a configuração do *páthos* do seu auditório. Trata-se, portanto, do uso de um instrumento capaz de elucidar os valores ideológicos assumidos pelo texto (FIORIN, 2005).

⁶ Retomando Fiorin (2018), a *debreagem enunciativa* “instala no interior do enunciado os actantes enunciativos (*eu/tu*), os espaços enunciativos (*aqui, aí, etc.*) e os tempos enunciativos (presente, pretérito perfeito 1, futuro do presente)” (p. 59).

⁷ Quando retomamos as conversões de níveis estabelecidas pelo *percurso gerativo de sentido*, compreendemos que o enunciador, estrutura concebida nível discursivo, é “destinador implícito da enunciação” (FIORIN, 2016, p. 56). O mesmo ocorre com o enunciário, sendo este a cobertura discursiva do destinatário encontrado no nível narrativo.

3. Metodologia

Ambos os periódicos apresentam uma quantidade considerável de números publicados, tendo em vista a longevidade de cada um. No caso do *La Citoyenne*, são encontradas publicações datadas de fevereiro de 1881 a novembro de 1891, compondo mais de 300 publicações ao todo. É importante observar que cada número possuía, em média, quatro páginas compostas por textos verbais, extremamente densos, com pouco espaço para as imagens. Quando analisada a totalidade do *La Fronde*, por ter sido publicado diariamente entre 1897 a 1903, depois mensalmente entre 1903 a 1905, são encontradas mais de 3000 publicações digitalizadas. As publicações posteriores do *La Fronde* constituem-se, ainda, em três exemplares no mês de julho de 1914, e reaparece novamente com números mensais entre 1926 e 1928, até ser decretado, de fato, o encerramento do periódico.

Tendo em vista a enorme quantidade de números publicados, fez-se necessário uma reflexão daqueles que serviriam, de fato, para os propósitos deste estudo. Isto posto, a dissertação na qual o artigo aqui se baseia, lança mão dos cinco primeiros editoriais de cada uma das publicações. Contudo, o mesmo não pode ser reproduzido neste artigo, devido ao fato da análise não ter sido iniciada no momento da escrita. Nos baseamos, desta forma, para fins de compor um esboço da pesquisa, em artigos publicados pelos periódicos que conversassem com o campo semântico do feminino e que trabalhassem, em alguma medida, com um tópico em comum. Seleccionamos, portanto, dois artigos cuja temática esboçada é a do feminicídio⁸. São artigos “*Un rapprochement*” [Uma reconciliação], publicado em 13 de março de 1881, pelo *La Citoyenne*, e “*L’attitude à prendre*” [Atitude a tomar], publicado em 19 de dezembro de 1897, pelo *La Fronde*.

Para a análise do *percurso gerativo de sentido* constituído no interior dos artigos, optamos por estudar os fragmentos na sua língua de origem, ou seja, o francês. Para fins de uma melhor compreensão do dito, colocamos, nas notas de rodapé, a tradução que adequasse, em alguma medida, com o conteúdo exposto. Por continuação, no nível fundamental, não nos deteremos nas categorias semânticas de base, tendo em vista a repetição dos valores em ambos os jornais: *liberdade* versus *opressão*. O valor liberdade é apresentado, nesse sentido, como sendo um valor eufórico, ou seja, “relação de conformidade do ser vivo com o meio

⁸ No dicionário online, é possível encontrar feminicídio como sendo o assassinato proposital de mulheres, única e exclusivamente pelo fato de serem mulheres. Por extensão, é acrescentado que se trata de um crime de ódio dirigido a indivíduos do sexo feminino. Os crimes também podem ser cometidos por agressões verbais, físicas e psicológicas. Fonte: Dicio – Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/femicidio/>. Acesso em: 16 dez. 2020.

ambiente” (BARROS, 2002, p. 24), enquanto que o valor *opressão* se configura como um valor disfórico.

Ao adentrarmos no *nível narrativo*, “momento em que os elementos semânticos são selecionados e relacionados com os sujeitos”, vemos, uma vez mais, a recorrência de estruturas em ambos os artigos. Esse fenômeno não é incomum quando se analisa o plano de conteúdo, posto que “cada texto ‘re-forma’ a estrutura canônica, somando, subtraindo, dividindo ou multiplicando as partes” (LARA; MATTE, 2009, p. 19). Observamos, portanto, nos dois artigos, uma manipulação em que o destinatador se vale da provocação (*dever-fazer*), a fim de modalizar o seu destinatário, conforme as proposições oferecidas. Trata-se, nesse sentido, de uma manobra em que o destinatário “deve escolher entre aceitar a imagem desfavorável que dele foi apresentada ou fazer o que o manipulador pretende” (BARROS, 2002, p. 39). A aceitação do contrato por parte do destinatário postula, nesse sentido, um *sujeito* que deve buscar entrar em *conjunção* com o *objeto valor* liberdade. Tratava-se de um *sujeito* cuja *conjunção* inicial se dá com o *objeto valor* opressão (figurativizado como homens), mas que este deve a todo custo alterar.

Estabelecidos os preceitos básicos em comum que configuram o plano de conteúdo dos dois artigos, passamos para a análise do plano mais superficial e próximo da manifestação, o *nível discursivo*. Observamos, portanto, uma mesma estrutura narrativa “revestida de termos que lhe dão concretude” (FIORIN, 2018, p. 41). Nesse estágio, tornar-se-á possível a apreensão das especificidades de cada jornal, partindo para a estruturação, portanto, do seu *éthos* e do seu *páthos*.

4.1 Análise semiótica — *La Citoyenne*

O artigo “*Un rapprochement*” [Uma reconciliação], publicado pelo jornal *La Citoyenne* em 13 de março de 1881 e assinado por *Maître Z.*, membro do corpo editorial, conta o assassinato de uma mulher a facadas. O ato fora praticado pelo seu marido, um policial chamado Koenig. O caso é levado à justiça e o tribunal decide pela absolvição do culpado pelo crime, mediante o pagamento de uma multa irrisória de 100 francos.

Passando para o estudo da sintaxe discursiva esboçado pelo fragmento, depreende-se, no primeiro momento, o recurso da *debreagem enunciativa*, a partir do emprego do *ele-alhures-então*: “*Koenig, gardien de la paix, a frappé de trois coups de couteau la femme qui le trompait. Traduit pour ce fait devant la cour d’assises, il est acquitté. Cela se passait le 8 mars*” [Koenig, um policial, esfaqueou a mulher que o traía três vezes com uma faca. Levado perante o tribunal criminal, é absolvido. Aconteceu em 8 de março.] (*La Citoyenne*, 13/03/1881). Ao levantarmos o efeito de sentido resultante do emprego da terceira pessoa,

observamos que o recurso da *debreagem enunciativa*, no caso da escrita jornalística, permite “manter a enunciação afastada do discurso, como garantia da sua imparcialidade” (BARROS, 2005, p. 54). Trata-se do movimento de permitir apenas a transmissão dos “fatos”, aproximando da noção de ‘objetividade’, referente à tradição jornalística (BARROS, 2005).

Apesar da noção de imparcialidade esboçada na reconstrução dos fatos, esperado para o gênero estudado, ressaltamos a constante presença do *enunciador* no interior do enunciado. São apresentados para o leitor do jornal a apreciação explícita do enunciador, referente aos fatos que são apresentados no discurso: “*Ce n’est pas trop cher!*” [Não é tão caro!]; “*Comme cela c’est l’odieux qui est réuni au ridicule*” [Então é o odioso que se juntou ao ridículo...] (*La Citoyenne*, 13/03/1881). O aparecimento da opinião do jornal na escrita dos artigos não é algo incomum na imprensa da época, ao contrário, “durante quase todo o século XIX, ‘jornalismo’ foi mais ou menos sinônimo de difamador” (VOYENNE, 1959, p. 904, tradução nossa).

A presença de um narrador explícito, em que se tem a simulação da sua presença no enunciado, ocorre em mais duas situações no artigo. Trata-se do emprego de dois mecanismos argumentativos, a saber: perguntas e respostas “*quand elle sera la victime de même que quand elle est coupable?*” [Quando ela será a vítima, bem como quando ela é culpada?]; “*pourra-t-elle demander des centimes additionnels à l’amende de 100 francs?*” [Ela seria capaz de pedir centavos adicionais sobre a multa de 100 francos?] e pelo uso do modo imperativo (“*Tenez, tout cela est bien écoeurant*” [Veja bem, tudo isso é muito nojento.] . No caso deste último, o emprego da forma imperativa, postulado pelo “vós” (*vous*), funciona interpelando o enunciatário, quando este ainda não se encontra persuadido pela causa (CHARAUDEAU, 1992).

É possível, ademais, o recurso da primeira pessoa do plural “nós” (*nous*), por intermédio de uma *debreagem enunciativa* “*nous fait penser à la parole de Mme Roland, pour dire à notre tour*” [Nos lembra o discurso da Sra. Roland, na nossa vez de dizer.]. O emprego do *nós*, tanto no francês (CHARAUDEAU, 1992), quanto no português (FIORIN, 2016), pode ocorrer pela junção de um *eu* com um *tu*, possibilitando o aparecimento do *nós inclusivo*, ou constituir-se pela junção entre um *eu* com um *não eu* (ele ou eles), postulando um *nós exclusivo*. No caso do fragmento assinalado, observamos um *enunciador* que convoca o seu *enunciatário* de forma explícita para o seu discurso, a partir do emprego do *nós exclusivo*, incitando-o a participar ativamente da ação, postulado a partir do ‘elas’ (*les femmes*) em junção com um ‘eu’ (*La Citoyenne*). Tal efeito é reforçado pelo emprego do possessivo “nosso” (*notre*), em que “o falante (enunciador) enfatiza a responsabilidade do outro como se tivesse que ser positivo, enquanto que faz um julgamento negativo” (CHARAUDEAU, 1992, p. 209, tradução nossa).

No estudo do *percurso gerativo* como um todo, percebe-se que as construções esboçadas no *nível discursivo* não são da ordem do acaso. Remontando o *nível narrativo*, ressalta-se a presença da manipulação por *provocação* na construção do enunciado, conforme elucidado anteriormente, agora concretizado no *nível discursivo* pelos mecanismos da *sintaxe discursiva* e, como veremos, também pelo estudo da *semântica discursiva*.

Passando para o estudo da semântica discursiva proposta pelo artigo, observamos a recorrência do tema da *impunidade masculina*, bem como dos *subtemas*: *inferiorização das mulheres face às leis, desqualificação das demandas por direitos das mulheres, rebaixamento dos postulados jurídicos esboçados pelas mulheres, incitação à participação ativa da população feminina nas discussões que as envolvem*. Tais instâncias são praticamente todas recobertas por figuras, o que permite a configuração de diversos *percursos figurativos*. São percursos com alto *grau de iconização*, sendo este responsável por criar ‘ilusões do real’, o que permite que o *enunciatário* acredite *ser verdadeiro* o discurso que lhe é proposto (BARROS, 2019). Tratam-se de ancoragens em atores, tempo e espaço que o destinatário do texto reconhece como ‘reais’. (BARROS, 2019, p. 207): “Koenig”, “le 8 mars”, “Le samedi 5, à la 11eme chambre”, “tribunal de la Seine”, “Me Léon, avocat de Koenig” [Koenig; 8 de março; Sábado, dia 5, no 11º quarto; tribunal de Sena; Senhor Léon, advogado de Koenig.] (*La Citoyenne*, 13/03/1881).

A partir do esboço de análise do fragmento proposto do *La Citoyenne*, podemos observar um *éthos* que grita por direitos às mulheres. Trata-se de uma imagem discursiva que não se distancia da cena enunciativa, mas que busca, em contrapartida, elucidar os fatos de forma clara. Na construção do seu discurso, a voz autoral de Hubertine Auclert leva em conta o estado do seu auditório. De forma geral, é possível depreender um *enunciatário* não muito crédulo da emergência de atribuição de direito às mulheres. Ao contrário, o assassinato de uma esposa pelo marido se encontra na ordem do comum, o que configuraria um *páthos* voltado para atitudes mais passivas. Isso não implica, todavia, um leitor pouco afeito à mudança, tendo em vista a possibilidade de diálogo estabelecida entre o *enunciador* e o *enunciatário*. O leitor do *La Citoyenne* compreende os valores que lhe são expostos, permitindo-se ser levado pela argumentação exposta pelo enunciador.

Os problemas enfrentados pelas mulheres não podem ser compreendidos como a dificuldade de apenas uma. O crime cometido por um homem, ao passar impune face aos olhos da justiça, afeta não só a vítima, mas sim todas as cidadãs. A justiça, não considerando o assassinato por feminicídio um caso grave, passa a ser uma instituição questionável. Faz-se necessário que todas as mulheres compreendam os horrores que as circundam, pois suas vidas custam apenas 100 francos.

4.2 *Análise semiótica — La Fronde*

O artigo “*L’attitude à prendre*” [Atitude a tomar] foi publicado pelo jornal *La Fronde*, em 19 de dezembro de 1897 e assinado por *Séverine* (pseudônimo para *Caroline Rémy de Guebhard*). Nele, tem-se a descrição de um acontecimento transcorrido há dois dias do momento da publicação, em que personagens masculinos são levados ao tribunal por crimes cometidos contra mulheres. Todavia, dado o estatuto social de privilégio desses homens, nada lhes é acometido, a não ser uma pequena multa de quatrocentos mil francos.

No estudo da *sintaxe discursiva* do artigo, observa-se, no primeiro contato com o enunciado, o emprego de uma *debreagem enunciativa*, a partir do uso do *eu-aqui-agora*, diferentemente dos moldes encontrados no *La Citoyenne*. É repassado, nesse sentido, um evento transcorrido na sociedade da época, a partir do ponto de vista de um ‘eu’ projetado no discurso. Depreende-se, portanto, o emprego do *tempo* enunciativo: “*C’est avant-hier qu’ont été arrêtés, incarcérés, MM. Maret, Planteau, Boyer, Rigaut, Gaillard, Saint-Marin et Laisant; c’est hier qu’ils ont comparu devant le jury*” [Anteontem, os senhores Maret, Planteau, Boyer, Rigaut, Gaillard, San Marino e Laisant foram presos e encarcerados; ontem eles compareceram perante o júri.]; *espaço* enunciativo “*C’est tant mieux pour ceux-ci... cette misère... ce moment... celles qui, dans l’ombre de ces hommes...*” [Bom para eles... esta miséria... este momento... aqueles que, na sombra destes homens...], “*Cette idée nous doit rendre circonspectes en nos paroles*” [Esta ideia deveria nos tornar circunspectos em nossas palavras...]; e, por último, tem-se o emprego da *pessoa* enunciativa (“*je laisserai à de plus austères le souci de regretter que le scandale ne soit pas plus grand*” [Vou deixar para as pessoas mais austeras a preocupação de lamentar que o escândalo não seja maior].

O fato é narrado intercalado com a opinião do narrador, a partir de um processo irônico. Trata-se de uma falsa apropriação, em que o *enunciatório* não é o alvo do enunciado. Ao contrário, este é convocado a tornar-se cúmplice do *enunciador* e compartilhar com este a opinião postulada sobre determinado assunto (CHARAUDEAU, 1992). Tem-se, ademais, o constante uso de adjetivos apreciativos “*La récolte est maigre, eu égard à de plus habiles*” [A escolta é escassa, em comparação com as dos mais hábeis.], “*de plus influents... se promènent allègrement*” [Os mais influentes... caminham alegremente.], “*les filets de la justice sont le contraire d’une nasse à pêche*” [As redes da justiça são o oposto de uma armadilha], figurativizando a imagem desfavorável oferecida ao *enunciatório*, constituída pela manipulação por provocação, esboçada pelo estudo do *nível narrativo*.

Antes de passarmos para a análise da *semântica discursiva*, sublinhamos outro aspecto concernente à *sintaxe discursiva* esboçado no plano de conteúdo do *La Fronde*, em que se constata o emprego do pronome ‘nós’ (*nous*), conforme ilustrado pelo fragmento

“Car il nous faut songer à toutes celles qui, dans l’ombre de ces hommes, à coup sûr et quoi qu’il en soit injustement frappées, douloureusement atteintes, pleurent, se désolent...” [Pois devemos pensar em todos aqueles que, nas sombras destes homens, certamente e seja qual for o caso, batem injustamente, dolorosamente afetados, choram, ficam desolados...]; “*Nous autres, femmes, dédaigneuses des querelles de la politique... FUT-CE DES COUPABLES*” [Nós mulheres, desdenhosas de brigas políticas... SEJAMOS CULPADAS] (*La Fronde*, 19/12/1897). Assim como atestado na análise do *La Citoyenne*, o *La Fronde* se vale de um *nós exclusivo* no intuito de incluir àqueles a quem se dirige, postulando um ‘elas’ (*les femmes*) em junção com um ‘eu’ (*La Fronde*). O *enunciatório* é, nesse sentido, constantemente remetido à instância da enunciação, instigado a realizar a ação em prol da causa postulada pelo jornal. Não apenas instigado, posto que, ao não se movimentar em defesa das demais mulheres, o *enunciatório* não seria melhor do que os próprios culpados do crime.

O ‘nós’ reaparece em outras ocasiões, como na forma de imperativo “*Demeurons donc sur la réserve*” [Fiquemos, então, na reserva.], quanto na forma de pronome possessivo “*à cause de nos soeurs affligées que ce soit*” [... por causa de nossas irmãs enlutadas, quem quer que seja]. No primeiro caso, o emprego do imperativo “nós” (*nous*), cujo efeito de sentido configura-se a partir do estabelecimento de “um pacto de aliança que institui os sujeitos a participarem da ação como *herói* coletivo” (CHARAUDEAU, p. 159, tradução nossa, grifos do autor). Observa-se, portanto, uma relação de cumplicidade estabelecida entre *enunciador* e *enunciatório*, posto que àquele que produz o discurso se coloca como partidário dos mesmos males enfrentados pelo seu parceiro comunicativo. Trata-se, nesse sentido, de um combate a ser levado em conjunto, e não apenas de um confronto que afeta uma das partes: ambas, *enunciador* e *enunciatório*, devem estar interessadas.

No estudo da semântica discursiva, é possível, uma vez mais, estruturarmos o tema central do artigo a partir da *impunidade masculina*. Todavia, ao catalogar os subtemas esboçados no minuciar do texto, são elencados: *silenciamento dos atentados cometidos contra as mulheres, defasagem do poder judiciário em lidar com justiça os processos que lhe são repassados, descaso feminino com questões políticas que afetam elas próprias, inferiorização dos problemas enfrentados pelas mulheres*. Boa parte dos subtemas levantados pela análise não se encontram recobertos por figuras, o que postula um texto constituído, majoritariamente, por *percursos temáticos*. O escasso recursos da figuratização se concentra na exposição de um crime, em que são ancorados os atores/personagens (“*MM. Maret, Planteau, Boyer, Rigaut, Gaillard, Saint-Martin et Laisant*”), o tempo “*C’est avant-hier*”; “*c’est hier*” [Anteontem; Ontem.] e o espaço “*devant le jury*” [Em frente ao júri].

À guisa de conclusão, vale atestar que a manipulação por provocação, estipulada no nível narrativo, é concretizada tanto pela *sintaxe* quanto pela *semântica discursiva*, conforme

demonstrado no decorrer da análise. Não obstante, o próprio título do artigo confirma a atitude tomada pelo enunciador, posto se tratar de “*L’attitude à prendre*”. O enunciatário do jornal é, portanto, constantemente confrontado com as injustiças encontradas no âmbito da sociedade, e que não deve permanecer passivo face aos acontecimentos. Não se mobilizar é, para o *enunciador*, permitir ser comparado com o criminoso “*FUT-CE DES COUPABLES*” [SEJAMOS CULPADAS]. Ao contrário, deve-se ligar à causa difundida pelo periódico, impelido a se solidarizar, com ele, das suas ‘irmãs’ sofredoras.

Nesse sentido, no estudo do *percurso gerativo* do fragmento selecionado do jornal *La Fronde*, observa-se um *éthos* mais subjetivo, em que apresenta mais a opinião do *enunciador*, ao contrário do efeito de sentido objetivo, em que os fatos se apresentam contados por si mesmos. A subjetividade é compartilhada com o seu enunciatário, numa proposta de levá-lo a compartilhar dos mesmos valores. Ademais, trata-se de uma imagem discursiva disposta a movimentar o seu enunciatário a agir, a não compactuar, portanto, com as falhas escandalosas cometidas pela justiça francesa.

Todavia, ao se analisar o *páthos* do público ao qual o periódico se dirige (*les femmes*), nota-se um não compartilhamento dos posicionamentos levantados. Ao contrário, o auditório visado pelo *La Fronde* se mostra mais acomodado com a situação das mulheres, pouco inclinado a fazer algo que possibilite uma mudança significativa no padrão de dominação masculina vigente. É um leitor que é ‘levado pela mão’ do enunciador para que possa, de fato, compreender a urgência da situação.

5. Considerações Finais

A análise aqui apresentada consistiu apenas um fragmento da composição do todo depreendido a partir do estudo da imprensa feminista francesa do século XIX. Todavia, o estudo dos artigos “*Un rapprochement*” (*La Citoyenne*, 13/03/1881) e “*L’attitude à prendre*” (*La Fronde*, 19/12/1897), possibilita-nos a compreensão da imagem discursiva a ser construída pelos jornais, bem como a inclinação do seu enunciatário. Trata-se de artigos publicados em períodos diferentes, esboçando, portanto, dois públicos distintos. Por mais que em ambos os casos percebemos um *páthos* mais passivo, na análise do *La Citoyenne*, essa passividade é mais ocultada. O contrário se dá com o *La Fronde*, publicado 16 anos depois, em que o auditório se mostra mais avesso a compartilhar dos mesmos valores defendidos pelo jornal.

Pudemos observar, desta forma, duas *imagens discursivas* distintas: uma que busca direito pelas mulheres de forma direta, esboçando de forma clara e objetiva a necessidade de se atribuir direito às mulheres, referente à publicação *La Citoyenne*; e outra que, mesmo

sendo publicada posteriormente, o *La Fronde*, adentra no universo do subjetivo, de forma a persuadir um auditório menos favorável à causa. Isso nos permitiu levantar os aspectos referentes ao que seria uma regressão no desenvolvimento das lutas das mulheres, sobretudo no que tange às injustiças sofridas por esse público.

Pensar nos percursos históricos traçados por personagens femininos implica abandonar a ideia de progressão. Ambos os jornais assinalaram, nessa perspectiva, a baixa valorização atribuída à vida do *sujeito mulher*. São assinalados avanços e recuos com o passar dos anos, sendo preciso estar atento para que estes retrocessos não sejam predominantes se se quer, de fato, uma sociedade mais igualitária.

Referências

- ABREU, M. L. G. **Feminismo no Exílio: o Círculo de Mulheres Brasileiras em Paris e o Grupo Latino-Americano de Mulheres em Paris**. 2010. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- ALBISTUR, M.; ARMOGATHE, D. **Histoire du féminisme français: de l’empire napoléonien à nos jours**. Paris: Éditions des Femmes, 1977, 2 v.
- BARROS, D. L. P. **Teoria do Discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Atual Editora, 2002.
- BARROS, D. L. P. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Ática, 2005.
- BARROS, D. L. P. Estudos do discurso. In : FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística: II Princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2019.
- CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens et de l’expression**. Paris: Hachete, 1992.
- CHENUT, H. H. L’esprit antiféministe et la campagne pour le suffrage en France, 1880-1914. **Cahiers du Genre**, v. 52, n. 1, p. 51-73, 2012.
- DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta. Vida e Obra**. Natal: Editora da UFRN, 2008.
- DUBY, G.; FRAISSE, G.; PERROT, M. **História das Mulheres no Ocidente: o século XIX**. Porto: Edições Afrontamento, 1994. 4v.
- FIORIN, J. L. A noção de texto em semiótica. In: **Organon**, v.9, p. 163-73, 1995.
- FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 2005.
- FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Contexto, 2016.
- FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

FIORIN, J. L. DISCINI, N. O uso linguístico: a pragmática e o discurso. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2019.

LARA, G. M. P.; MATTE, A. C. F. **Ensaio de semiótica: aprendendo com o texto.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MELO, H. P.; THOMÉ, D. **Mulheres e Poder: Histórias, ideias e indicadores.** 1. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

MICHEL, A. **Que sais-je: Le féminisme.** Paris: Presse Universitaire de France, 1979.

PERROT, M. **Os excluídos da história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PERROT, M. **Minha história das mulheres.** Tradução: Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2015.

VOYENNE, B. Les journalistes. **Revue française de science politique**, v. 9, n. 4, p. 901-93, 1959.

Links acessados:

La Fronde. In: *Gallica – Bibliothèque nationale de France.* Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k67031309>. Acesso em: 16 dez. 2020

La Citoyenne. In: *Bibliothèque Spécialisée de Paris.* Disponível em: <https://bibliotheques-specialisees.paris.fr/ark:/73873/pf0000538600/1881-03-13>. Acesso em: 20 nov. 2020.

Anexo 1: NOTES D'UNE FRONDEUSE : L'attitude à prendre

NOTES D'UNE FRONDEUSE

L'attitude à prendre

C'est avant-hier qu'ont été arrêtés, incarcérés, MM. Maret, Planteau, Boyer, Rigaut, Gaillard, Saint-Martin et Laisant; c'est hier qu'ils ont comparu devant le jury.

La récolte est maigre, eu égard à de plus habiles, de mieux argentés, ou de plus influents — qui, loin des juges, les poches garnies et la conscience à l'aise, se promènent allègrement.

C'est tant mieux pour ceux-ci; assez de gens, toujours, se débâtent sous la griffe des chats-fourrés, et je laisserai à de plus austères le souci de regretter que le scandale ne soit pas plus grand. Des innocents que l'on condamne aux coupables que l'on absout! (j'allais écrire que l'on honore) il y a place pour un doux scepticisme.

Les accusés d'aujourd'hui en doivent profiter, car ils servent à établir, une fois encore, que les filets de la justice sont le contraire d'une nasse à pêche: les gros s'en échappent, les petits y demeurent.

Que les gens directement lésés — et encore que représentés, même s'il y eut acceptation, cette misère de quatre cent mille francs, auprès des milliards engloutis? — que les gens directement lésés jettent la pierre à tous indistinctement, impunis et inculpés, ceci n'a rien que de légitime.

Mais les indifférents, de quelque noblesse d'âme, demeurant dans l'expectative; ne choisissent pas ce moment pour assouvir leurs rancunes et, sous mine d'intégrité fanatique, achever des blessés.

Nous autres, femmes, dédaignées des querelles de la politique, dont la voix est faite pour consoler, FUT-CE DES COUPABLES, dont les petites mains sont faites pour alléger la souffrance et panser les plaies, nous ne devons pas, non plus, être davantage inexorables.

Car il nous faut songer à toutes celles qui, dans l'ombre de ces hommes, à coup sûr et quasi qu'il en soit injustement frappées, douloureusement atteintes, pleurent, se désolent...

Cette idée nous doit rendre circonspectes en nos paroles, prudentes en nos jugements. Un propos de salon, jeté à la légère, fait parfois autant de mal qu'une assertion écrite. Demeurons donc sur la réserve; croyez-moi, afin de demeurer femmes, très femmes, dans le rôle que nous a assigné la nature. Et si nous devons incliner vers quelque sentiment, à cause de nos sœurs affligées que ce soit, à portées de baïonnes, que ce soit vers la miséricorde!

SÉVERINE.

Fonte: Gallica – Bibliothèque nationale de France⁹

Anexo 2: Un rapprochement

Un rapprochement.

König, gardien de la paix, a frappé de trois coups de couteau sa femme qui le trompait. Traduit pour ce fait devant la cour d'assises, il est acquitté.

Cela se passait le 8 mars.

Le samedi 5, à la 11^e chambre correctionnelle du tribunal de la Seine, dans le même palais de justice, la femme X... accusait son mari d'adultère, c'est-à-dire d'avoir entretenu sa concubine dans la maison conjugale. Le tribunal, après avoir reconnu les faits, a condamné le coupable à 100 fr. d'amende.

Voilà donc les garanties données à chacun des deux époux pour l'observation du pacte conjugal: pour l'un, le droit de vie et de mort sur sa compagne, pour l'autre, une réparation se montant à 100 francs! Ce n'est pas trop cher! Et il faut que les hommes estiment bien peu haut leur serment pour l'évaluer à ce prix, et se tenir quitte à si peu de frais du parjure. — Le parjure de la femme, lui, se venge dans le sang.

Ce n'est que dans le sang qu'on lave un tel [outrage]
Comme cela c'est l'odieux qui est réuni au ridicule.

A ce propos, M^e Léon, avocat de König a eu, dans sa plaidoirie, une phrase à encadrer: « Si, dans un pays républicain, a-t-il dit, le législateur timoré n'a pas admis le divorce, le mari n'a plus qu'une ressource, quand son épouse est coupable, c'est de la tuer! » M^e Léon a oublié de nous dire quelle était la ressource de la femme dans les mêmes conditions, et ce qu'elle pourrait faire à son tour pour remédier à l'impasse; devra-t-elle mourir, quand elle sera la victime de même que quand elle est la coupable? Ce serait une solution ça! Ou bien, pour corriger l'impuissance de la loi, pourra-t-elle demander des centimes additionnels à l'amende de 100 francs?

Tenez, tout cela est bien écœurant, et nous fait penser à la parole de Mme Roland, pour dire à notre tour: O justice! que... d'étranges choses on commet en ton nom!

MAÎTRE Z.

Fonte: Bibliothèque Spécialisée de Paris¹⁰

⁹ La Fronde. In: Gallica – Bibliothèque nationale de France. Disponible em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k67031309> Acesso em: 20 nov. 2020

¹⁰ La Citoyenne. In: Bibliothèque Spécialisée de Paris. Disponible em: <https://bibliotheques-specialisees.paris.fr/ark:/73873/pf0000538600/1881-03-13> .Acesso em: 20 nov. 2020.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: PERCURSOS DE PESQUISA ACADÊMICA

Ana Cecília Cossi Bizon¹
Elisa Mattos²

O XI Seminário de Teses e Dissertações (SETED), do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em sua programação, contou com a sessão temática Português Língua Adicional, realizada online em 05 de novembro de 2020. A sessão reuniu pesquisas que abordam o ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA) e que problematizam designações, documentos e práticas da área, colocando em relevo perspectivas teórico-metodológicas variadas do PLA como objeto de estudo. A seguir, retomamos brevemente os estudos apresentados.

A pesquisa de Ana Paula Andrade Duarte³ busca averiguar se as representações de aprendizes francófonos e hispanófonos de PLA sobre as proximidades linguística, cultural, geográfica, interacional, transacional e sociocognitiva dessas línguas românicas e da língua portuguesa constituem-se como freio ou como alavanca para a aprendizagem dentro e fora de contexto de imersão. De cunho qualitativo-interpretativista, o estudo se concentra no processo de *intercompreensão*, como discutido por Dabène (1984), e na natureza mutável das representações e das identidades (DABÈNE, 1996; CASTELLOTTI; MOORE, 2002). A pesquisa em tela amplia o escopo de investigações empíricas sobre intercompreensão e educação plurilíngue.

¹ Doutora em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: abizon@unicamp.br.

² Doutoranda em Linguística Aplicada. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/CAPES). Email: mattos.elisa@gmail.com.

³ “As representações sobre as proximidades na aprendizagem de português por hispanófonos e francófonos: freio ou alavanca?”. Tese orientada pelo Prof. Dr. Christian Degache.

Com foco no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), o trabalho de Verônica Vinecký⁴ analisa os efeitos de sentido construídos nas legislações do Programa e no Decreto nº 7.948/2013 (BRASIL, 2013) que o regulamenta, examinando possíveis impactos dessas legislações no ensino-aprendizagem de PLA, em particular nos cursos pré-PEC-G. A pesquisa, que se ancora na História das Ideias Linguísticas (AUROUX, 1989, 1992; GUIMARÃES; ORLANDI, 1996; ORLANDI, 2001), bem como em uma concepção mais ampla de política linguística (SHOHAMY, 2006), busca visibilizar vozes institucionais e levar a um melhor entendimento sobre o curso pré-PEC-G enquanto política linguística no Brasil.

Na mesma direção teórico-metodológica, a pesquisa de Ana Paula Araújo Lopez⁵ procura compreender os processos e percursos da institucionalização do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), investigando as concepções teóricas que têm sedimentado o PLAc no Brasil e em Portugal, com base em teses e dissertações realizadas nesses países. A análise inicial da pesquisa indica o uso do termo “acolhimento” como ressignificação do português como língua nacional em Portugal e no Brasil, que se posicionam como “nações de acolhimento”, segundo Lopez (2021). O histórico e a discussão propostos pela autora têm contribuição relevante para todos os que trabalham ou pretendem trabalhar nesse contexto de ensino e pesquisa.

Em relação à formação de professores, Yara Carolina Campos de Miranda⁶ analisa diários reflexivos de professoras da disciplina “Introdução aos Estudos em Português como Língua Adicional: Setor de Linguística Aplicada”, ministrada na Faculdade de Letras da UFMG, no primeiro semestre de 2018. A pesquisa narrativa-interpretativista, de natureza aplicada indisciplinar (PENNYCOOK, 2001; MOITA LOPES, 2006, entre outros), tem como objetivo compreender as experiências das licenciandas. A materialidade da fala das professoras faz emergir discussões relevantes, que fomentam a geração de um protocolo com diretrizes potenciais tanto para o ensino, quanto para cursos de formação de professores de PLA e PLAc.

⁴ “Um olhar crítico sobre os discursos dos sujeitos envolvidos em cursos de Português como Língua Adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)”. Tese orientada pelo Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz.

⁵ “Processos e percursos da institucionalização da área de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) em Portugal e no Brasil”. Tese orientada pelo Prof. Dr. Leandro Diniz.

⁶ “Narrativas em movimento: formação de professores de português para migrantes do Ensino Básico em Belo Horizonte”. Tese orientada pelo Prof. Dr. Leandro Diniz.

Partindo da perspectiva da psicanálise freudo-lacanianiana (LACAN, 1995, 2007a, 2007b, 2008; FREUD, 2010), o trabalho de Arabela Vieira dos Santos Silva e Franco⁷ aborda aspectos do processo de formação de professores de Português como Língua Estrangeira/Adicional/de Acolhimento. Para tanto, a pesquisadora conduz entrevistas e conversações livres audiogravadas com seis professoras ligadas ao Grupo de Ensino e de Pesquisa de Português como Língua Adicional (GEPPLA), da UFMG, tematizando especialmente a relação das participantes com a aprendizagem e o ensino de línguas estrangeiras, bem como os impasses e soluções que emergiram em suas experiências. Em sua discussão, a pesquisadora chama a atenção para o potencial da abordagem teórico-metodológica utilizada, em que a escuta ao professor pode criar efeitos de intervenção subjetiva, motivando-o a refletir sobre si mesmo, sobre seu desejo de ensinar, e conseqüentemente, sobre suas escolhas.

As pesquisas apresentadas na sessão temática recapitulada neste texto são atuais e relevantes para os estudiosos da língua(gem), em particular para os que buscam compreender o ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional tanto por aprendizes universitários quanto em contexto de migração de crise (CLOCHARD, 2007), considerando-se também a perspectiva do professor em serviço e/ou formação. Ressaltamos, ainda, que as teses discutidas trazem contribuições significativas para a reflexão sobre teoria e prática, por meio de diferentes desenhos metodológicos que convergem na busca por experiências de ensino e de linguagem mais inclusivas e igualitárias.

Referências

- AUROUX, Sylvain. **Histoire des idées linguistiques**. Paris: Pierre Mardaga, 1989.
- AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Editora Unicamp, 1992.
- BRASIL. **Decreto nº 7.948**, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), Brasília, mar. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/D7948.htm. Acesso em: 12 abril 2021.
- CASTELLOTTI; Veronique. MOORE, Daniele. **Representations sociales des langues et enseignements**. Conseil de l'Europe: Strasbourg, 2002.

⁷ “Professores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para Refugiados Forçados: uma formação outra”. Tese orientada pela Prof^{ta}. Dr^a. Maralice Neves.

- CLOCHARD, Olivier. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. **EchoGéo**, v. 2, 2007.
- DABÈNE, Louise. Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue. **Études de Linguistique appliquée**, v. 55, p. 39-47, 1984.
- DABÈNE, Louise. Pour une contrastivité revisitée. **Études de Linguistique appliquée**, v. 104, p. 393-400, 1996.
- FREUD, Sigmund. Recordar, Repetir e Elaborar. In **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em uma autobiografia: (“O Caso Schreber”): Artigos sobre Técnica e Outros Textos. (1911-1913). Obras Completas**, v. 10. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. [1914].
- GUIMARÃES, Eduardo, ORLANDI, Eni (Orgs.). **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.
- LACAN, Jacques-Marie Émile. **O Seminário, livro 4: a relação de objeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1995. [1956-1957]
- LACAN, Jacques-Marie Émile. **O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007a. [1969-1970]
- LACAN, Jacques-Marie Émile. **O Seminário, livro 23: o sinthoma**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007b. [1975-1976]
- LACAN, Jacques-Marie Émile. **O Seminário, livro 20: mais ainda**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2008. [1972-1973]
- LOPEZ, Ana Paula A. Processos e percursos da institucionalização da área de Português como Língua de Acolhimento em Portugal e no Brasil. **XI SETED: Seminário de Teses e Dissertações**. Universidade Federal de Minas Gerais. 05 de nov. 2021.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ORLANDI, Eni. **História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional**. Cáceres: Unemat/Campinas: Pontes, 2001.
- PENNYCOOK, Alistair. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Londres: Routledge, 2001.
- SHOHAMY, Elana. **Language policy: Hidden agendas and new approaches**. Amsterdam: Routledge, 2006.

PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC) PARA IMIGRANTES: UMA FORMAÇÃO OUTRA

Arabela Vieira dos Santos Silva e Franco¹

Resumo

Este é um resumo de minha pesquisa de doutorado, na qual investigo as singularidades do processo de formação de professores de Português Língua Estrangeira/Adicional/de Acolhimento. O objetivo da pesquisa é valorizar o saber singular de 6 professoras ligadas ao *Grupo de Ensino e de Pesquisa de Português como Língua Adicional (GEPPLA)/UFMG*. Apoio-me teoricamente na psicanálise freudo-lacaniana, para a qual o sujeito se constitui em suas relações com o social, sendo, portanto, privado de gozar livremente de suas pulsões e, por isso, sempre faltoso, instaurando-se então seu desejo por completude. Utilizei dispositivos de orientação clínica psicanalítica, como entrevistas e conversações audiogravadas, que têm como fio condutor a oferta de uma escuta para uma fala livre, sem o comprometimento de se aterem aos temas propostos. As professoras falaram, por exemplo, de suas relações de aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras, além dos impasses e saídas que emergiram em suas experiências. Os dizeres foram analisados considerando-se a formalização dos laços sociais – os quais Lacan chamou de discursos (2007a) – e os registros real-simbólico-imaginário (LACAN, 2007b), que nos permitem falar de nossas experiências de relação entre desejo inconsciente e sua falta constitutiva.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira/Adicional/de Acolhimento. Formação de professores. Psicanálise.

Abstract

This is an overview of my doctoral research. Its main purpose was to investigate the singularities that emerge during the training process of six teachers of Portuguese as a *Foreign/Additional/Welcoming Language*. The main objective of this research is to give visibility to some of those actions. Moreover, it focuses on the singular strategies that the participating teachers of this research put into practice. The theoretical contribution of the investigation was the Freudo-Lacanian psychoanalysis theory, for which the subject is constituted in their relations with the social, therefore, being deprived of freely enjoying their impulses, and because of that they are always missing an imaginary object. Psychoanalytic clinical guidance devices were used such as interviews and conversations, which have as a guiding thread the offering of listening to free speech, with no need of engaging in the proposed themes. The teachers spoke, for example, of their experiences of learning and teaching foreign languages, in addition to the impasses and solutions that emerged within their experiences. The statements are being analyzed considering the formalization of the social ties which Lacan called Discourses (2007a), and the real-symbolic-imaginary records (LACAN, 2007b), which allow us to talk about our experiences considering the relationship between the unconscious desire and our structural lack.

Keywords: Portuguese as a Foreign/Additional/Welcoming Language. Teaching education. Psychoanalysis.

¹ Doutoranda (FAPEMIG). E-mail: arabela.franco@outlook.com. Orientadora: Profa. Dra. Maralice Neves.

1. Contextualização

Segundo o Resumo Executivo sobre migração e refúgio no Brasil publicado em 2019, entre os anos 2011 e 2018, o país registrou a presença de mais de 700 mil imigrantes (CAVALCANTI *et al.* 2019), dos quais aproximadamente 161 mil são solicitantes de reconhecimento da condição de refugiados (MJSP, 2018). Há também os imigrantes com visto humanitário, como no caso de haitianos e venezuelanos que, somando-se aos refugiados, fazem parte de uma dinâmica de mobilidade denominada por Clochard (2007) como “migrações de crise”.

Um dos direitos que tange à assistência básica aos imigrantes, especialmente de jovens e crianças, é o acesso à escolarização, que depende da aprendizagem da língua de escolarização do país acolhedor. No caso do Brasil, trata-se majoritariamente da língua portuguesa, cuja aprendizagem é necessária para uma participação efetiva no contexto de chegada. Nesse contexto, a língua portuguesa tem sido denominada Português como Língua de Acolhimento (PLAc), cuja concepção, de acordo com São Bernardo (2016),

transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. (p. 66)

Temos, dessa maneira, um contexto em que o ensino-aprendizagem de português nos remete ao que Grosso (2010, p. 74) chamou de “elo de interação afetivo”, o qual investigo apoiada na teoria psicanalítica freudo-lacanianiana. Essa teoria permite elucubrar sobre o sujeito na sua singularidade e vislumbrar algo dos efeitos subjetivos que emergem nos laços sociais nos quais o sujeito é constituído e em que suas faltas evidenciadas, causando-lhe seu desejo, de ordem inconsciente, porém passível de ser simbolizado discursivamente, seja por palavras ou gestos.

2. Objetivos

O objetivo geral é investigar os processos de formação de 6 professoras de PLAc, participantes do Grupo de Ensino e de Pesquisa de Português como Língua Adicional (GEPPLA) na UFMG, e que, em algum momento, atenderam a alguma criança imigrante matriculada na Rede Municipal de Belo Horizonte. A partir da oferta de uma escuta psicanalítica, faço um levantamento dos significantes que remetem à singularidade dessas professoras, o que elas nomeiam como impasses no seu processo de formação e como se posicionam diante desses desafios.

O ponto de captura de meu olhar se deu primeiro no fato de que essas professoras, mesmo diante de tantas adversidades decorrentes da área do ensino de PLAc, não se paralisam e se implicam nos atos de ensinar e de aprender. Assim, meu foco está não apenas no que narram, mas *como* narram as trajetórias que as levaram para esse contexto de ensino de português. Minha pergunta central, nesse sentido, estaria direcionada para as causas que sustentariam seus respectivos e singulares desejos.

3. Problematização

Em 2013, conforme destacou Amado (2013), estávamos longe de ter uma política de ensino do português aos migrantes, o que vinha sendo oferecido, muitas vezes, por voluntários e instituições não governamentais. Contudo, esse panorama vem gradativamente mudando, conforme nos mostram López e Diniz (2018) em um artigo no qual apresentam um levantamento de diferentes ações efetivadas no âmbito governamental e acadêmico. Apesar disso, os autores destacam que, mesmo diante dessas ações, um dos obstáculos a serem urgentemente superados é “o próprio processo de institucionalização da subárea da Linguística Aplicada conhecida, principalmente, como Português como Língua Estrangeira (PLE)/PLA² ainda ser incipiente, ou mesmo inexistente, em muitas IES brasileiras” (s/p). Isso quer dizer que são ainda poucas as instituições que oferecem cursos de licenciatura em PLA ou PLAc³.

Mesmo não tendo um curso específico para formação de professores *de línguas estrangeiras para o público do primeiro ciclo da educação básica*, não são poucos os professores de línguas licenciados/estudantes de graduação em Letras (licenciatura e/

² As diversas nomeações dadas à língua – Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Língua Adicional (PLA), e Português como Língua de Acolhimento (PLAc) – são relevantes para a discussão da relação dos sujeitos com o Outro e está tratada na tese que ainda será defendida.

³ Vale ressaltar que, ainda que houvesse licenciaturas em PLA/L2, essas não são usualmente reconhecidas como um espaço para formação em ensino para alunos do primeiro ciclo da educação fundamental, que costuma ser uma especificidade das Faculdades de Educação e, portanto, não é exigido das Faculdades de Letras tratarem especificamente do ensino de línguas para os primeiros anos do ensino fundamental. No Brasil há 4 Instituições de Ensino Superior que têm licenciaturas em PLE/L2. E essas licenciaturas trazem disciplinas – conectadas ou não com a Faculdade de Educação da instituição – que permitem aproximar os professores em formação dessas questões. Para um panorama da oferta de formação nessa área no Brasil, conferir Scaramucci e Bizon (2020). Na primeira parte dessa obra, as organizadoras, e também autoras do artigo (idem, 2020b) que trata do curso de licenciatura na área de PLE e outras ações de formação da Unicamp, trazem informações sobre as outras três Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que oferecem essas formações. São elas: a Universidade de Brasília, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Na segunda parte do livro, as organizadoras reúnem artigos que tratam de outras ações de formação oferecidas por outras IES, sendo que o mais relevante para a presente pesquisa é o de Diniz e Dell’Isola (2020).

ou bacharelado), mestres/mestrandos e doutores/doutorandos em Linguística Aplicada envolvidos no ensino de línguas para esse público, assim como os que desenvolvem pesquisas nesse contexto.

A pesquisa em andamento ora apresentada é um exemplo de uma das ações fomentadas pelo programa de pós-graduação em Estudo Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG, e conta com a participação de seis professoras, falantes de português como língua materna, com níveis variados de prática no ensino de PLA e PLAc. Todas elas são integrantes do *Grupo de Ensino e de Pesquisa de Português como Língua Adicional* (GEPPLA), o qual se reúne quinzenalmente, é um grupo de estudos que se reúne quinzenalmente, antes na Faculdade de Letras e, atualmente, por videoconferência, para compartilhar e discutir suas experiências e impasses, principalmente no ensino de PLAc para crianças migrantes matriculadas na rede municipal de Belo Horizonte⁴. As pautas das reuniões são sempre flexíveis conforme a demanda dos participantes.

Somando-se à pouca oferta de formação na área de PLE/PLA/PLAc, e, ainda mais especificamente, no contexto de PLAc na maioria das Instituições de Ensino Superior (IES), na primeira fase da presente pesquisa, busco elencar alguns impasse, isto é, situações diante das quais o sujeito-professor sente-se impotente e, por isso, são apontadas como problemas que precisam ser discutidos. Nessa etapa, foram feitos levantamentos a partir de textos que abordam o PLAc como Amado, 2013; Lopez e Diniz, 2018; São Bernardo, 2016; Neves, 2018; Anunciação, 2018 – para citar alguns – e anotações em meu diário de pesquisa a partir de debates, aulas, conversas informais, e principalmente as questões levantadas nos encontros do GEPPLA entre os anos de 2018 e 2019. A seguir apresento alguns desses impasses.

4. Impasses

Dentre os impasses elencados, posso citar: o desconhecimento da língua portuguesa como justificativa para o fracasso escolar das crianças imigrantes; a dificuldade de professores em trabalhar com alunos cujas línguas maternas são distantes da língua portuguesa, apresentando, assim, uma diferença considerável na estrutura fonêmica, como no caso do mandarim; as diferenças na forma da escrita – da esquerda para a direita em outros sistemas de grafia; a falta de material didático; a invisibilidade dos alunos, e a falta de espaço adequado

⁴ Em 2018, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte criou o Núcleo de Línguas Estrangeiras como ação que visa garantir a oferta de Línguas Estrangeiras Modernas aos estudantes da rede, possibilitar a aprendizagem de Libras para professores e estudantes ouvintes, e ofertar o ensino de Língua Portuguesa para os estudantes estrangeiros.

nas escolas para as aulas de PLAc. Outra questão recorrentemente debatida é o uso do termo “acolhimento”, que alguns autores, e até mesmo participantes da pesquisa, apontam como problemático pois, apesar de visibilizar as necessidades dos imigrantes, costuma desdobrar-se em outros entraves. Conforme ressalta Lopez (2016),

a migração é um processo que afeta profundamente a vida de quem a toma como tentativa de (re)solução dos problemas/questões que se impõem. Por envolver temas de diferentes ordens – de afeto, psicológicas, etc. –, não é um processo de simples conceptualização. (LOPEZ, 2016. p. 51)

Não menos importante, são também recorrentes as falas dos professores sobre “não saberem o que querem seus alunos”, sobre “o que fazer quando eles trazem relatos que geram desconforto” ou quando “não conseguem compreender suas histórias e, por isso, todos se sentem frustrados”. Ademais, devido ao escasso número de professores de PLAc, há um desconforto causado pela necessidade que se tem de selecionar⁵ quais e quantas crianças⁶ serão atendidas, e até quando.

5. Aporte teórico e percurso metodológico

O aporte teórico da investigação é a psicanálise freudo-lacanianiana, cuja regra de ouro estabelecida por Freud (2010) é a *Associação Livre*, através da qual o analisando é convidado a falar livremente, sem censura, tudo que lhe vier à cabeça. Considerando-se, então, que o fio condutor central se dá pelo dizer do sujeito, o que inclui palavras e gestos (ações), busco recuperar a dimensão da palavra no campo da formação de professores. Os dispositivos utilizados para a formação do *corpus* se sustentaram no pilar principal da psicanálise, a fala dos sujeitos, propiciando um espaço para associação livre.

A escuta foi feita a partir de entrevistas preliminares e dois encontros em grupo para Conversação, dispositivo metodológico elaborado por Miller (2005), no qual a “associação livre coletivizada” é promovida. Um de seus objetivos é localizar os pontos de condensação do mal-estar do sujeito na cultura de referência e tocar seu ponto real, indo além da ficção de cada um. Esse é um método que tem sido amplamente utilizado nas pesquisas na educação

⁵ Os atendimentos – como costumamos chamar as aulas – são, na maioria, individuais. Considerando-se que o número de alunos é bem superior ao número de professores e que esses professores não recebem nenhuma ajuda de custo para o trabalho, o critério mais recorrente para selecionar que estudante será atendido por qual professor é o da facilidade de deslocamento deste último.

⁶ Em Belo Horizonte, por exemplo, o número de crianças imigrantes matriculadas nas escolas municipais de Belo Horizonte e que recebem aulas de PLAc ainda está muito aquém do desejável. Considerando abril a julho de 2018, apenas 31 das 443 crianças receberam aulas de PLAc (BATISTA, 2108).

e na linguagem de base psicanalítica (MIRANDA *et al.*, 2010; MRECH, 2009; PEREIRA, 2012), e também já bastante utilizada na FALE-UFMG por Loures (2014), Oliveira e Neves (2015), Neves (2016) e Franco (2016).

Nos encontros de conversação, o mediador (pesquisador) deve estar aberto ao inesperado que pode emergir das falas, não se atendo a suas próprias questões iniciais. Conforme ressalta Voltolini (2018, p. 85), “uma narrativa não é um fluxo aleatório de ideias que descrevem uma dada situação. Ela traz em sua constituição a marca de uma interpretação, interpretação esta que produz e revela a presença do sujeito”. Vale lembrar também que a compreensão do que é dito só poderá ocorrer *a posteriori* e parcialmente, pois toda interpretação será mediada pelo inconsciente do próprio pesquisador, devendo este estar sempre atento às surpresas e ao mal-estar que o deixar falar podem produzir.

O sujeito se constitui em suas relações com o Outro⁷, com o social, sendo, portanto, privado de gozar livremente de suas pulsões e, por isso, parte delas não se realiza. O resultado dessa privação foi nomeado por Lacan *mais-de-gozar* (LACAN, 1995), que corresponde ao mal-estar do sujeito e funciona também como mola propulsora de seu desejo. Portanto, ao adentrar o mundo da linguagem, isto é, no campo do Outro, nem tudo pode ser dito, pois tanto o sujeito quanto o mundo simbólico são faltosos. Resta sempre um espaço para o não-sentido, para a contradição, para os lapsos, e é no deslizamento entre as falas que o sujeito se diz. É aí que se coloca em cena o inconsciente do sujeito, elicitando sua estrutura dividida, apontando a existência de um saber que não se sabe.

Os dizeres das professoras estão sendo analisados considerando-se a formalização dos laços sociais, os quais Lacan chamou de discursos (2007a). Estes podem ser compreendidos como a articulação do campo da linguagem ao campo do gozo, sendo que este último é “antes de tudo, um campo operatório e conceitual, estruturado pela linguagem por meio de seus aparelhos, que são aparelhos de tratamento do gozo nos laços sociais” (QUINET, 2009, p. 28).

São também considerados os registros do Real, do simbólico e do imaginário, segundo Lacan (2007b), os quais nos permitem falar de nossas experiências de relação entre desejo e falta. Conforme salienta Jorge (2005), ao elaborar esses três registros, Lacan, além de resgatar Freud, também o complementa, pois, a partir desses registros, articula a fantasia de castração e seus efeitos no campo da linguagem, ressaltando o sentido (imaginário), o

⁷ Esse Outro com “O” maiúsculo, e que em francês é o representado pelo “A” de *Autre*, refere-se a um lugar simbólico, àquilo que preexiste ao sujeito, como, por exemplo, a linguagem, a cultura e os valores sociais. Mas, esse Outro pode vir também representado na figura de um outro sujeito também cindido. A esse outro sujeito Lacan se refere como “outro” com letra minúscula, conhecido também como *pequeno outro* (LACAN, 2008).

não-sentido (real) e o duplo sentido (simbolização), sendo então a articulação dos registros o novo nome dado ao inconsciente freudiano.

6. Considerações finais

O ensino de PLAc apresenta uma peculiaridade que nos parece muito profícua na investigação da relação do sujeito-professor com um outro, pois esse *lhe* é claramente um estranho, um estrangeiro. Instigada pelo questionamento de Kristeva (1994, p. 191) – “como poderíamos tolerar um estrangeiro se não nos soubermos estrangeiros para nós mesmos” – o que tenho percebido é que a formação das sujeito-professoras participantes desta pesquisa é um processo no qual elas se inscrevem já destituídas de garantias de um saber pedagógico capaz de dar conta de contextos imprevisíveis, pois seus encontros com os alunos migrantes são, desde o início, um enigma – um encontro com o que *lhe* é estranho, com o estrangeiro migrante e com o estrangeiro em si mesmo. Acreditamos que o ensino de PLAc é, portanto, *locus* da incerteza escancarada, que coloca o professor diante dos riscos da impossibilidade do ofício de ensinar e da impotência do discurso universitário e das demandas de um saber impossível.

Privilegio um olhar *sobre e a partir de* um sujeito que se forma professor na sua singularidade, implicado na transmissão de um saber inconsciente que é da ordem de seu desejo, que guia as suas escolhas, ainda que as considere racionais e conscientes. Acredito ser esse um contexto promissor para investigação de uma *formação outra*, ou uma *antiformação docente* – termo forjado por Voltolini (2018), inspirado no termo *antifilosofia* e utilizado por Lacan –, pois a proposta desta pesquisa é ressaltar o sujeito que se forma professor na sua singularidade, implicado na transmissão de um saber inconsciente, da ordem de seu desejo, e não de propor saídas e soluções a partir da sugestão de métodos e saberes exclusivamente técnicos. Desse modo, tem-se uma abordagem com potencial interventivo, pois, conforme nos lembra Ferreira (2018), a oferta de palavra pode promover efeitos de intervenção subjetiva que enseja o sujeito a elaborar seu próprio saber sobre si, sobre seu desejo de ensinar e, assim, se responsabilizar por suas escolhas.

A presente pesquisa está incluída no projeto de pesquisa intitulado *Pesquisa em discurso, educação e psicanálise na Formação de Professores*, submetido ao comitê de ética (COEP) da UFMG, pela professora Dra. Maralice de Souza Neves, em 2017, com vigência de 2017 a 2021, e com o prazo prorrogado. Neste projeto, Neves (*ibidem*) propõe a integração da pesquisa e extensão, promovendo um espaço de fala e de escuta, de investigação de sintomas sociais e suas afetações singulares nos sujeitos envolvidos, os quais são efeitos

de linguagem que se manifestam no falar. Pretendemos, pois, somar esforços com as pesquisas que articulam a teoria psicanalítica à educação e ao ensino de línguas estrangeiras, como, por exemplo, os trabalhos de Tavares (2002), Uyeno e Cavallari (2011), Fachinnetto (2012), Sól (2014), Neves (2016), Loures (2014), Oliveira e Neves (2016), Franco (2016), e Leite (2018).

Os resultados preliminares apontam que cada professora tem uma maneira singular de criar saídas frente aos impasses que emergem na sua *práxis*, e essas saídas, que podem ser vistas como forma de criar sentidos para além dos que são oferecidos pelas teorizações sobre o ensino de PLE/PLA/PLAc, seriam elaboradas por efeito da responsabilização do sujeito pelo seu desejo inconsciente, que ele interpreta como o desejo de acolher.

Referências

ANUNCIACÃO, Renata. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 35-36, 2018.

AMADO, Rosane de Sá. **O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados**. Revista da SIPLE, Brasília, ano 4, n. 2, out 2013.

BATISTA, Liliane. Dados sobre Estudantes Estrangeiros. **Primeiro encontro presencial do ciclo de debates em Português como Língua de Acolhimento no ensino básico**. Slides 1-16. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

CAVALCANTI, Lucas; *et al.* Resumo Executivo. **Imigração e Refúgio no Brasil**. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal. Observatório das Migrações Internacionais. Ministério da Justiça e Segurança Pública, Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 20 de ago. 2020.

CLOCHARD, Olivier. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. **EchoGéo**, v. 2, 2007.

DINIZ, Leandro; DELL'ISOLA, Regina Lúcia. Percursos da institucionalização da área de português como língua adicional na Universidade Federal de Minas Gerais. In: SCARAMUCCI, Matilde.; BIZON, Anna Cecília. **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020, p. 181-209.

FACHINETTO, Lisiane. **Transferência em orientação**: efeitos de intervenções em textos acadêmicos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado de São Paulo, 2012.

FERREIRA, Tânia. Pesquisa em psicanálise: a conversação e a entrevista clínica como ofertas de palavra – a aposta na invenção subjetiva. In: **Pesquisa e psicanálise**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 129-151.

FRANCO, Arabela. V. S. S. **Ser ou não ser bilíngue**: os posicionamentos subjetivos de uma professora de inglês diante do Outro. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FREUD, Sigmund. Recordar, Repetir e Elaborar In: **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em uma autobiografia**: (“O Caso Schreber”): Artigos sobre Técnica e Outros Textos. (1911-1913). Obras Completas, v. 10. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Originalmente publicado em 1914.

GROSSO, Maria José. **Língua de Acolhimento, Língua de Integração**. Horizontes de Linguística Aplicada. v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

JORGE, Marco Antônio C. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan**. Vol.1: as bases conceituais. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LACAN, Jacques-Marie Émile. **O Seminário, livro 4**: a relação de objeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1995. [1956-1957]

LACAN, Jacques-Marie Émile. **O Seminário, livro 17**: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007. [1969-1970]

LACAN, Jacques-Marie Émile. **O Seminário, livro 23**: o sinthoma. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. [1975-1976]

LACAN, Jacques-Marie Émile. **O Seminário, livro 20**: mais ainda. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2008. [1972-1973]

LEITE, Natália. **O mal-estar do professor de língua inglesa**: o desvio de função como aposta subjetiva. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

LOPEZ, Ana Paula A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo; DINIZ, Leandro. Iniciativas jurídicas e acadêmicas para o acolhimento no Brasil de deslocados forçados. **Revista da SIPLE**, v. 9, p. 16-28, 2018.

LOURES, Gisele. **O manejo da transferência na formação de professores de inglês**: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MILLER, Jacques-Alain. Problemas de pareja, cinco modelos. In: MILLER, Jacques-Alain *et al.* **La pareja y el amor: conversaciones clínicas com Jacques Alain-Miller em Barcelona.** Buenos Aires: Paidós, 2005, p. 15-20.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA (MJSP). **Refúgio em números.** Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf. Acesso em: 20 de ago. 2020.

MIRANDA, Margarete Parreira, SANTIAGO, Ana Lydia. As conversações e a psicanálise aplicada à educação: um estudo do mal-estar do professor e o aluno considerado problema. **Proceedings of the 8th O declínio dos saberes e o mercado do gozo**, v. 8, 2010. São Paulo. FE/USP. Disponível em: <http://goo.gl/2waBZ8>. Acesso em: 08 de dez. 2015

MRECH, Leny.; RAHME, Monica Maria. A roda de conversa e a assembléia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil. **Educ. rev.**, v. 25, n. 1, p. 293-310, 2009.

NEVES, Amélia O. **A Política Linguística de Acolhimento a Crianças Imigrantes no Ensino Fundamental Brasileiro: Um Estudo de Caso.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NEVES, Maralice. A escuta de uma professora de língua inglesa em educação continuada: por que não sustentar a posição de louca? **Letras & Letras**, v. 32, p. 68-79, 2016.

OLIVEIRA, Marilene P.; NEVES, Maralice. O gozo na aprendizagem da língua inglesa. **Calidoscópio**, v. 13, p. 264-271, 2015.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A orientação clínica como questão de método à psicologia, psicanálise e educação. In: **A psicanálise escuta a educação 10 anos depois.** Belo Horizonte: Fapemig/Editora Fino Traço, 2012, p. 23-34.

QUINET, Antonio. **Psicose e laço social: esquizofrenia, paranóia e melancolia.** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2009.

SÃO BERNARDO, M. A. de. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil.** Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SCARAMUCCI, Matilde; BIZON, Anna Cecília. **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil.** Araraquara: Letraria, 2020a.

SCARAMUCCI, Matilde; BIZON, Ana Cecília. O PLE na Unicamp: da implantação da área à formação de professores. In: **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil.** Araraquara: Letraria, 2020b. p. 79-112.

SÓL, Vanderlice S. A. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção.** Tese (Doutorado em Linguística

Aplicada) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. **Do desejo à realização? Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de língua inglesa.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

VOLTOLINI, Rinaldo. Psicanálise e formação docente. In: VOLTOLINI, Rinaldo; *et al.* **Psicanálise e formação de professores: Antiformação docente.** São Paulo: Zagodoni Editora, 2018, p. 91-108.

UYENO, Elzira Y.; CAVALLARI, Juliana S. **Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ESTUDOS DE CORPORA

Ariel Novodvorski¹

O convite para participação como debatedor de uma das sessões do XI SETED – Seminário de Teses e Dissertações do PosLin/UFMG chegou “bem em cima da hora”, conforme palavras do próprio João Henrique, que escreveu a mensagem em nome da Comissão organizadora do evento. Minha reação espontânea foi a de aceitar imediatamente. Mesmo restando apenas uma semana, a participação já representava uma satisfação imensa para mim, por diversas razões. Por um lado, poder contribuir na realização de um evento que me traz excelentes recordações, pelo fato de eu ser egresso da instituição, tendo cursado o Mestrado (NOVODVORSKI, 2008) e o Doutorado (NOVODVORSKI, 2013) no PosLin. Seria, de algum modo, uma pequena retribuição por todo o conhecimento que consegui formalizar na UFMG e por minha trajetória acadêmica e profissional que se foi consolidando desde então, fatos que alimentam um sentimento de profunda gratidão. Por outro lado, a temática da sessão me deu um grande estímulo e confiança, pela consideração do foco em estudos com base em corpora, com todas as possibilidades metodológicas e de abordagem que se abrem, no estudo de aspectos ou fatos linguísticos, atestados a partir da observação e análise de ocorrências, sem contar o potencial teorizador que propicia a Linguística de Corpus. Para além dessas razões, a realização de um evento essencial e necessário para o corpo discente da pós-graduação, em pleno estado de pandemia e integralmente por via remota, somente seria possível com o envolvimento, compromisso e dedicação de todos.

Foram propostos cinco trabalhos para apresentação na sessão Estudos de Corpora do XI SETED. Como objetos de estudo, as pesquisadoras Amanda Teixeira Pinho Tavares, Ana Clara Teixeira Ferreira, Camila Antônio Barros, Gabriella Pedrosa Santos Cunha e Jéssica Ceritello Alves, todas do curso de Mestrado, variaram entre os seguintes tópicos: concordância verbal e nominal; a função aspectual e o processo de gramaticalização em

¹ Doutor em Estudos Linguísticos (UFMG). Docente do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/PPGEL/UFU). E-mail: arivorski@ufu.br.

construções perifrásticas; a organização da fala nas relações entre prosódia e gestualidade; os complementos oracionais num entrelaçamento semântico-pragmático; e a complexidade gramatical no uso das colocações por aprendizes de língua inglesa. Com exceção deste último, os demais trabalhos abordaram a língua portuguesa. Os objetos de pesquisa se concentraram em corpora de textos escritos e orais, estes últimos com os componentes gestuais também contemplados nas análises. Nesse sentido, tivemos corpora compilados especificamente para as pesquisas, a saber: corpus de redações de escolas públicas e particulares de Belo Horizonte; corpus de redações no modelo ENEM; corpus de escrita acadêmica de aprendizes de língua inglesa; e corpus de fala espontânea da região de Belo Horizonte, com captação dos gestos por meio de filmagem. Para além desses, também foram utilizados como consulta o *Corpus do Português*, versão gênero/histórico (DAVIES, 2006), que permite o estudo de gêneros e da diacronia da língua portuguesa, o *C-Oral Brasil* (RASO; MELLO, 2012)², que consiste num corpus de referência de fala espontânea informal, e o *Corpus Brasileiro* (CEPRIL, LAEL, PUCSP, Fapesp), com acesso na plataforma *Sketch Engine*³, de aproximadamente um bilhão de palavras do português brasileiro contemporâneo, resultado do projeto coordenado por Tony Berber Sardinha. Resumidamente, a metodologia dos diferentes trabalhos oscilou entre a compilação e preparação dos corpora, a consulta a outros corpora disponíveis em plataformas *on-line*, o tratamento de dados com programas computacionais específicos, tanto para a anotação de corpus quanto para a análise de linhas de concordância e de colocados, entre outros aspectos linguísticos analisados.

Na presente publicação, contamos com dois dos trabalhos apresentados no XI SETED. A mestranda Ana Clara Teixeira Ferreira, com orientação da professora Adriana Tenuta, concentra sua análise nos contextos temporais em torno de duas construções perifrásticas, $V1_{\text{ANDAR}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$ e $V1_{\text{VIVER}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$. Com o objetivo de entender os processos de gramaticalização em torno dessas perífrases e englobando estudos sobre aspecto verbal e gramática de construções, a autora se propõe analisar as ocorrências coletadas em três corpora: *Corpus do Português*, versão gênero/histórico (DAVIES, 2006); *C-Oral Brasil* (RASO; MELLO, 2012); e *Corpus Brasileiro* (CEPRIL, LAEL, PUCSP, Fapesp). O acesso aos dois últimos corpora foi feito por meio da interface da *Linguatca*⁴. O texto se concentra, de modo geral, na justificativa do enquadramento teórico da pesquisa e numa breve apresentação da metodologia, uma vez que não foram apresentados os dados já coletados nem análises. São revisitados diferentes estudiosos brasileiros e estrangeiros, no que tange

² Disponível em: <http://www.c-oral-brasil.org/>. Acesso em: 05 fev. 2021.

³ Disponível em: <https://auth.sketchengine.eu/>. Acesso em: 05 fev. 2021.

⁴ Disponível em: <https://www.linguatca.pt/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ao aspecto verbal, à gramaticalização no âmbito do funcionalismo linguístico e à gramática de construções. A autora defende o entendimento das construções enquanto *continuum* entre unidades mais concretas e outras mais abstratas, em que não haveria uma divisão entre léxico e sintaxe. Pela utilização de diferentes códigos de busca em cada um dos corpora e conforme o registro escrito ou falado da língua portuguesa, a autora ainda categorizará as ocorrências coletadas, para posterior quantificação dos dados e estudo qualitativo, de acordo com os objetivos traçados.

Por sua vez, a mestranda Camila Antônio Barros, sob orientação da professora Heliana Mello, traz uma proposta inovadora para o português brasileiro. A autora desenha um protocolo para compilação e tratamento de dados multimodais, com foco na análise da gestualidade pareada à prosódia, pela segmentação da fala e delimitação de unidades gestuais, especificamente no tangente aos gestos executados durante as unidades de parentético. Estas unidades são assumidas como um comentário em torno do enunciado em que ocorrem. No marco teórico convergem a Teoria da Língua em Ato e o Modelo de Interface. Partindo do entendimento de que o fluxo da fala é organizado e dividido pela prosódia, fundamentalmente, as unidades de análise são os enunciados, decorrentes dessa divisão, marcados pela força ilocucionária, conforme a situação interacional. Com relação à gestualidade, a autora também explica, a partir do embasamento teórico, que se constituem em “possibilidades semióticas além das linguisticamente convencionalizadas”, pelo fato de refletirem “padrões acionais realizados a partir de recursos espaço-motores”. Considerando esses fatores e, por outro lado, a ausência de uma metodologia clara e específica para a compilação e tratamento de dados multimodais quanto às etapas de compilação e anotação, Camila Barros justifica o caráter inovador de seu trabalho, apontando ser a primeira pesquisa do grupo C-Oral Brasil que integra a Linguística de Corpus na análise da gestualidade.

Com uma metodologia robusta e detalhadamente explicada, são descritas as etapas de compilação e tratamento dos dados até a seleção de unidades de parentético para posterior microanálise. Todos os passos são apresentados, desde os critérios para inclusão de participantes, aproveitamento ou descarte de gravações a depender de algumas circunstâncias, a utilização de câmeras em diferentes ângulos e microfones de alta qualidade, até os princípios utilizados nas transcrições e anotações em camadas do corpus, com o suporte de programas computacionais como *Praat* e *ELAN*. Tudo está descrito e muito bem ilustrado com figuras que, para além de promoverem uma compreensão mais clara do processo, registram os procedimentos empregados, num trabalho que se mostra inovador, e possibilitam a replicação em eventuais desdobramentos ou novas pesquisas. Os resultados também são ilustrativos, uma vez que sua apresentação e discussão toma por base

exemplos extraídos do corpus de fala espontânea, transcritos e anotados, juntamente com figuras que capturam a sequência gestual nas unidades de parentético. As mudanças gestuais identificadas e analisadas pela autora assinalam para uma padronização informacional da fala e para a relevância das relações semióticas em unidades funcionais multimodais que contemplam gestualidade e fala.

Após esta breve apresentação da sessão Estudos de Corpora, que busca resumir a grandiosidade e o potencial das pesquisas em andamento, fica nosso convite à leitura, ao conhecimento e à exploração de uma área em profícua expansão, que aborda, alcança e integra os mais diferentes aspectos das linguagens, sob as mais diversas perspectivas, propiciando a tecnologização da pesquisa, a percepção de fatos e formulação de hipóteses, a partir da observação e contrastação de ocorrências, entre tantas outras virtudes. Encerramos com nosso profundo agradecimento e desejo de vida longa ao SETED do Poslin/UFMG.

Referências

DAVIES, M. **Corpus do Português**, versão gênero/histórico 2006. Disponível em: <https://www.corpusdoportugues.org/hist-gen/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

KILGARRIFF, A. **Sketch Engine**. Disponível em: <http://sketchengine.co.uk/>. Acesso em: 03 fev. 2021.

NOVODVORSKI, A. **Estilo das traduções de Sergio Molina de obras de Ernesto Sabato: um estudo de corpora paralelos espanhol/português**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

NOVODVORSKI, A. **A representação de atores sociais nos discursos sobre o ensino de espanhol no Brasil em corpus jornalístico**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RASO, T.; MELLO, H. **C-oral-Brasil I: corpus de referência do português brasileiro falado informal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

UMA ANÁLISE DA FUNÇÃO ASPECTUAL E DO PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO DAS CONSTRUÇÕES PERIFRÁSTICAS $V1_{\text{ANDAR}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$ E $V1_{\text{VIVER}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$

Ana Clara Teixeira Ferreira¹

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo explicar como os contextos temporais que circundam as construções perifrásticas $V1_{\text{ANDAR}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$ e $V1_{\text{VIVER}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$ colaboram para entender o processo de gramaticalização dessas construções. Pretende-se fazer um aprofundamento nos estudos desse tipo de construção perifrástica, de modo a contribuir para as investigações acerca do tema. Tangenciaremos os estudos da gramaticalização, aqui abordados por Heine; Claudi; Hünemeyer (1991) e Hopper; Traugott (2003); os estudos de aspecto verbal, contemplados por Castilho (1968), Travaglia (1981) e Barroso (1994); e os estudos da gramática de construções de Goldberg (1995; 2006), trazendo um aproveitamento teórico conjunto pouco apreciado na Linguística. Assim, as ocorrências para efeito de análise do fenômeno foram coletadas do *Corpus* do Português de Mark Davies, *Corpus* Brasileiro de Berber Sardinha e *C-oral Brasil* de Tommaso Raso e Heliana Mello. A compilação das ocorrências fornecerá uma base para análise dos dados, de modo a entender o processo de gramaticalização das construções perifrásticas aspectuais aqui consideradas.

Palavras-chave: Contextos temporais. Gramaticalização. Construções perifrásticas aspectuais.

Abstract

The objective of this article is to explain how temporal contexts contribute to the grammaticalization of two periphrastic constructions – $V1_{\text{ANDAR}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$ and $V1_{\text{VIVER}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$ – in Brazilian Portuguese. It builds on previous studies about this type of periphrastic construction, contributing to further studies on the subject. A number of different linguistic fields are briefly covered in the process, such as the studies on grammaticalization done by Heine, Claudi & Hünemeyer (1991) and by Hopper & Traugott (2003); studies on verbal aspect by Castilho (1968), Travaglia (1981) and Barroso (1994); and studies on the grammar of constructions by Goldberg (1995; 2006). As such, a set of theoretical frameworks that are seldom surveyed together in linguistic analyses is used here. A compilation of instances of the phenomenon was gathered from Mark Davies’s “*Corpus* do Português”, Berber Sardinha’s “*Corpus* Brasileiro” and Tommaso Raso’s and Heliana Mello’s “*C-oral Brasil*”. This compilation provides a basis for our data analysis, which sheds new light on the grammaticalization process of the periphrastic constructions of the aspectual verbs considered here.

Keywords: Temporal contexts. Grammaticalization. Periphrastic constructions. Aspect.

¹ Mestranda. E-mail: anaclara.teixera@gmail.com. Orientadora: Adriana Tenuta.

1. Introdução

O escopo desta investigação é explicar como os contextos temporais que circundam as perífrases em questão, $V1_{\text{ANDAR}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$ e $V1_{\text{VIVER}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$, contribuem para elucidar o processo de gramaticalização delas. Essa pesquisa é tangenciada pelos modelos teóricos da linguística cognitiva, em especial a gramática de construções, e a gramaticalização, que está dentro do arcabouço teórico do funcionalismo linguístico. Além disso, pretende-se entender quais tipos de verbos integram essas perífrases, ocupando o lugar de $V2_{\text{GERÚNDIO}}$ e, dessa forma, tentar encontrar generalizações sobre eles, com o intuito de agregar conhecimento sobre o funcionamento dessas perífrases aspectuais. Este trabalho menciona o que será feito na minha pesquisa de mestrado, portanto, não consta análise e nem discussões sobre os resultados. No decorrer do próximo ano, a pesquisa será realizada a partir do que será descrito nas próximas linhas.

2. Justificativa

Alguns autores lapidam sobre a temática relacionada ao aspecto verbal, como Castilho (1968), Comrie (1976), Travaglia (1981), Costa (2002), entre outros, trazendo generalizações sobre a categoria e elucidando as noções de aspecto gramatical, mas não se aprofundam de maneira consistente e profícua no estudo das perífrases mencionadas, apenas apresentam a definição de seus aspectos e como eles são marcados. Barroso (1994) se aprofunda mais no tratamento do aspecto verbal perifrástico, tanto no português brasileiro, como no europeu, com enfoque neste, mas como dito anteriormente, é uma apresentação sistemática, sem se ater aos aprofundamentos que este tema pode favorecer.

Por isso, vê-se a necessidade de se aprofundar de maneira meticulosa no estudo desse tipo de perífrase ocorrente na língua. Elas podem evidenciar um tipo de comportamento que engloba muitas áreas e pode trazer elucidacões que envolvem diferentes vertentes de estudo, que, aqui, podem trazer um prisma pouco antes apreciado na Linguística.

Entretanto, trabalhos recentes, como os das autoras Tenuta e Coelho (2018), e Coelho e Tenuta (2020), mostram que as perífrases aqui evidenciadas são partes integrantes de um conjunto maior de perífrases, o que nos leva a ter um motivo para aprofundar e tentar contribuir para o prolongamento da investigação proposta pelos nomes anteriores. Além disso, elas tratam do processo de gramaticalização desse conjunto de perífrases e este trabalho pode ajudar a elucidá-lo, contribuindo para realçar as particularidades que ajudam a entender este processo. Juntamente a isso, esse último trabalho nos dará uma luz sobre a perspectiva de $V1$ (como parte das perífrases) como já sendo relacional.

Dessa maneira, esta investigação se justifica, de modo a tentar preencher uma lacuna nos estudos sobre o aspecto verbal que foram pouco aludidos e mencionados, além de tentar mergulhar mais a fundo nos trabalhos sobre o conjunto de perífrases, as quais as investigadas neste trabalho fazem parte, tentando colaborar para a sua ampliação.

3. Objetivos

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar os contextos temporais em que se encontram os verbos que ocupam a posição de $V1_{\text{ANDAR}}$ e $V1_{\text{VIVER}}$ e os tipos de verbos encontrados na posição $V2_{\text{GERÚNDIO}}$, abordando o aspecto verbal e o processo de gramaticalização dessas perífrases, que envolvem considerações sobre a natureza relacional de $V1$. Como objetivos específicos, temos:

1. Fazer um levantamento das construções perifrásticas $V1_{\text{ANDAR}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$ e $V1_{\text{VIVER}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$ nos seguintes *corpora* disponíveis: *Corpus* do Português (ponto de vista diacrônico), *Corpus* Brasileiro (contemporâneo) e C-oral Brasil (contemporâneo);
2. Analisar os verbos que ocorrem nas perífrases $V1_{\text{ANDAR}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$ e $V1_{\text{VIVER}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$, na posição $V2$, tentar encontrar generalizações sobre eles (o que eles têm em comum, o que têm de diferente) e, se possível, agrupá-los em classes de acordo com Vendler (1967);
3. Analisar a produtividade dessas perífrases na língua, tanto na oralidade, quanto na escrita e em cada século em que ocorrem, de maneira quantitativa e qualitativa;
4. Determinar em quais contextos de tempo e modo verbais há concorrência dessas construções perifrásticas;
5. Determinar as diferenças e semelhanças aspectuais entre as duas perífrases;
6. Entender o processo de gramaticalização das perífrases $V1_{\text{ANDAR}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$ e $V1_{\text{VIVER}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$ e analisar se acompanha ou não os resultados de Tenuta e Coelho (2018) e Coelho e Tenuta (2020);
7. A partir de um prolongamento da pesquisa de Tenuta e Coelho (2018) e Coelho e Tenuta (2020), fazer um levantamento de quando os verbos *viver* e *andar* passaram a aparecer na língua como verbos relacionais (de natureza aspectual), acompanhados de adjetivos e de expressões circunstanciais;
8. Prever a possibilidade de se encontrar nos *corpora* formas nominais ocupando o lugar de $V1$ nas perífrases.

4. Fundamentação teórica

Esta pesquisa está fundamentada em três pilares teóricos: o aspecto verbal, a gramaticalização e a gramática de construções. Assim sendo, cabe aqui explicar o ponto em que essas correntes teóricas se convergem.

4.1 Aspecto verbal

Primeiramente, as duas construções analisadas neste trabalho são construções perifrásticas aspectuais, designando, portanto, valores aspectuais específicos na língua. Aspecto verbal pode ser concebido como o tempo interno das ações, segundo Travaglia (2014, p. 42) “é o tempo gasto pela situação em sua realização”, é “a indicação da duração do processo, de sua estrutura temporal interna” (TRAVAGLIA, 2014, p. 40). Restringindo à forma que se aplica neste trabalho, temos as perífrases verbais e, como tal, elas também atualizam o aspecto. Para Barroso (1994), a perífrase verbal é um “sistema complementar constituído, formalmente, por verbo auxiliar (=morfemático) + uma forma nominal do verbo principal: infinitivo, gerúndio ou particípio” (BARROSO, 1994, p. 13). Seguem alguns exemplos:

- a) “Jovens de hoje não entendem como é difícil para minha geração falar mal do Fidel, condenar os fuzilamentos, as burrices que ele **anda fazendo**, porque ele era tudo.” (Ocorrência do *Corpus* Brasileiro, língua escrita, grifo nosso).
- b) “Eu **andei pegando** umas músicas, que podem ser tocadas no nosso casamento.” (Ocorrência do C-oral Brasil, grifo nosso).
- c) “O rabino **vivia ensinando** que as respostas estão dentro de nós mesmos.” (Ocorrência do *Corpus* Brasileiro, língua escrita, grifo nosso).
- c) “E a senhora **vivia tendo** que comprar alpiste, né, dona Gênia?” (Ocorrência do C-oral Brasil, grifo nosso).

Como já dito, as perífrases também atualizam aspecto, podendo ser designado por aspecto verbal perifrástico. Segundo Barroso (1994):

o aspecto verbal perifrástico em português (como no restante das línguas românicas) constitui um sistema complementar (ou marginal) do sistema fundamental (este constituído pela conjugação dos tempos simples, exprimindo, sobretudo, e fundamentalmente, as categorias tempo/modo e pessoa/número). Os demais valores (verbais), designados pelo termo aspecto, encontram a sua melhor expressão gramatical nas perífrases verbais (BARROSO, 1994, p. 17).

Dessa forma, a realização de uma ação vai ter um tempo interno próprio e essa designação vai variar dependendo do autor que estuda o tema. Castilho (1968) é um dos pioneiros a tratar do aspecto verbal no português brasileiro e ele preconiza os seguintes tipos aspectuais:

Quadro 1: quadro aspectual do português brasileiro segundo Castilho (1968).

Valores	Aspectos
1. Duração	<i>Imperfectivo</i>
	Inceptivo: os primeiros momentos da ação estão claros: “Logo que cheguei , comecei a estudar ² .”
	Inceptivo incoativo: começo puro e simples da ação seguido de uma mudança de estado: “O dia amanheceu lindo.”
	Cursivo: ação apanhada em seu pleno desenvolvimento, sem se preocupar com o princípio ou com o fim do processo: “ Estava muito preocupada com o desenvolvimento do trabalho.”
	Cursivo progressivo: indica a aceleração ou a gradação do processo: “As suas chances de conseguir o emprego vão aumentar se você estudar.”
	Terminativo: quando a ação acabou após ter durado: “O filme acabou e eles foram embora.”
2. Completamento	<i>Perfectivo</i>
	Pontual: indica o processo que é acabado tão logo começado, e consideram-se pontuais aqueles processos em que a duração é irrelevante: “Ele partiu pela manhã.”
	Resultativo: quando o completamento total da ação implica um resultado que decorre desse completamento: “ Está dada a matéria da prova.”
	Cessativo: quando a noção de acabamento perfeito e total da ação implica a noção de negação que se reporta ao presente. Chama-se “cessativo”, pois se marca fortemente a interrupção do processo: “A mala esteve perdida no bagageiro do ônibus.”
3. Repetição	<i>Iterativo</i>
	Iterativo imperfectivo: ações que acontecem repetidamente de forma durativa: “A menina anda caindo na rua; “O garoto vivia chorando pelos cantos.”
	Iterativo perfectivo: ações que acontecem repetidamente de forma pontual: “A mulher andou falhando com suas obrigações.”; “Maria vivia se queixando da bagunça dos cachorros.”
4. Negação da duração e do completamento	Indeterminado: formas verbais em que não há indicação de aspecto. Refere-se à ação pura, sem a conhecida atualização que as categorias verbais trazem. Exemplo: presente gnômico (“A Terra gira em torno do Sol.”); presente virtual (“Será que esse bicho morde?”); e imperfeito virtual (“A gramática dizia que...”).

Fonte: baseado em Castilho (1968).

Como visto no Quadro 1, o autor destrincha os tipos aspectuais que considera pertinente para explicar o panorama aspectual do português brasileiro. Assim sendo, Castilho (1968) assume que as perífrases $V1_{\text{ANDAR}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$ e $V1_{\text{VIVER}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$ apresentam o

² A partir de agora, todos os exemplos em que não houver referência à fonte são de minha autoria.

aspecto verbal iterativo perfectivo e imperfectivo, ou seja, elas designam ações associadas à repetição, sendo que essa repetição pode acontecer de forma durativa (no caso do iterativo imperfectivo) ou de forma pontual (no caso do iterativo perfectivo).

Outro pesquisador que trata do aspecto verbal no português brasileiro é Travaglia (2014), mas, diferentemente de Castilho (1968), o autor elenca noções aspectuais que são encontradas na língua e “[...] a cada nova noção aspectual que consideramos, novas combinações de noções se tornam possíveis, caracterizando diferentes aspectos compostos [...]” (TRAVAGLIA, 2014, p. 82). Dessa maneira, o quadro das noções aspectuais elaborado por Travaglia (1981 (2014)) será ilustrado, a seguir:

Quadro 2: quadro aspectual do português brasileiro segundo Travaglia (1981).

Noções aspectuais			Aspectos
I. Duração	1. Duração	A. Contínua	a. Limitada Durativo
			b. Ilimitada Indeterminado
	B. Descontínua	a. Limitada Iterativo	
		b. Ilimitada Habitual	
2. Não Duração ou Pontualidade			Pontual
II. Fases	1. Fases de Realização	A. Por começar	Não começado
		B. Não-acabado ou começado	Não acabado ou começado
		C. Acabado	Acabado
	2. Fases de Desenvolvimento	A. Início (no ponto de início ou nos primeiros momentos)	Inceptivo
		B. Meio	Cursivo
		C. Fim (no ponto de término ou nos últimos momentos)	Terminativo
	3. Completamento	A. Completo	Perfectivo
B. Incompleto		Imperfectivo	
Ausência de noções aspectuais			Aspecto não atualizado

Fonte: Travaglia (2014, p. 84).

De acordo com o autor, a construção perifrástica $V1_{\text{ANDAR}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$ “marca o aspecto iterativo com todas as flexões verbais em que é possível. Normalmente, temos também o imperfectivo e o não acabado, exceto nos pretéritos perfeito e mais-que-perfeito do indicativo em que temos o perfectivo” (TRAVAGLIA, 2014, p. 207). Ou seja, o aspecto iterativo tem sua duração descontínua limitada, o imperfectivo marca uma ação incompleta e pode ter a realização da ação não acabada. Já a construção perifrástica $V1_{\text{VIVER}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$ “marca os aspectos imperfectivo, não acabado e habitual em todas as flexões verbais em que é possível” (TRAVAGLIA, 2014, p. 210). Por habitual, entende-se uma ação que tem a sua duração descontínua ilimitada.

4.2 Gramaticalização

Designado o aspecto verbal das construções perifrásticas, passemos, agora, para o segundo pilar teórico desta pesquisa: a gramaticalização. Como já mencionado anteriormente, o paradigma teórico da gramaticalização está inserido dentro do funcionalismo linguístico. Heine, Claudi e Hünemeyer (1991) afirmam que

Onde uma unidade lexical ou estrutura assume uma função gramatical, ou onde uma unidade gramatical assume uma função mais gramatical, estamos lidando com gramaticalização, um processo que pode ser encontrado em todas as línguas conhecidas por nós e pode envolver qualquer tipo de função gramatical (HEINE; CLAUDI; HÜNNEMEYER, 1991, p. 2, tradução minha)³.

Assim concebido, estamos lidando aqui com um processo de gramaticalização que abrange as perífrases $V1_{\text{ANDAR}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$ e $V1_{\text{VIVER}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$, já que se trata de uma forma auxiliar associada a uma forma nominal do verbo principal. Essa forma auxiliar ganha esse *status* ao passar por um processo de gramaticalização que faz com a forma que ocupa a posição de V1 (andar e viver) assumam uma função mais gramatical, como defende Barroso (1994):

o primeiro elemento (o verbo auxiliar) assume os morfemas de tempo, modo, pessoa e número, funcionando ele mesmo como um todo morfemático graças ao processo (complexo) de gramaticalização a que foi (ou é) submetido; o segundo (o verbo auxiliado), pelo contrário, nunca se flexiona e só pode aparecer numa das suas três formas nominais: infinitivo, gerúndio e participio (BARROSO, 1994, p. 59).

Dessa forma, o presente estudo vai levar em conta esse processo para analisar os contextos temporais que circundam as perífrases e entender a relevância desse processo, ancorados nos estudos de Tenuta e Coelho (2018) e Coelho e Tenuta (2020).

4.3 Gramática de Construções

O último pilar teórico desta pesquisa é o arcabouço da Gramática de Construções, que se encontra dentro do ramo da Linguística Cognitiva. Essa corrente teórica é caracterizada por entender a habilidade linguística como mais um dos conhecimentos da cognição humana, assim como a habilidade matemática e musical, ou seja, não se trata de agrupar determinado tipo de conhecimento em módulos.

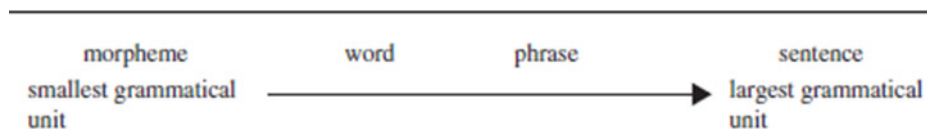
³ Do original: “Where a lexical unit or structure assumes a grammatical function, or where a grammatical unit assumes a more grammatical function, we are dealing with grammaticalization, a process that can be found in all languages known to us and may involve any kind of grammatical function.”

A teoria da Gramática de Construções tem como fundamento o pareamento de forma e significado, assumindo que toda unidade da língua, desde os morfemas, palavras e até expressões mais complexas, funciona com essa dualidade de face. De acordo com Goldberg (1995):

A tese central (..) é que sentenças básicas (...) são instâncias de **construções** – correspondências de forma-significado que existem independentemente de verbos particulares. Ou seja, argumenta-se que as próprias construções carregam significado, independentemente das palavras da frase (GOLDBERG, 1995, p. 1, grifo da autora)⁴.

Desse modo, a construção é designada como sendo “fundamental na estruturação da gramática” (FERRARI, 2014, p. 129). Por isso, a língua é vista como uma rede de construções interconectadas que não obedecem a uma hierarquia (como, por exemplo, da mais simples até a mais complexa), mas as construções são entendidas como um *continuum*, um gradiente de unidades de pareamento de forma e significado. Assim, não existe fronteira entre léxico e sintaxe, mas, sim, unidades espalhadas, que vão daquilo que é mais concreto até as que são mais abstratas.

Figura 2: unidades gramaticais no *continuum*.



Fonte: Evans; Green (2006, p. 485).

O tratamento da gramática de construções é fundamental para entender as perífrases verbais aqui analisadas como construções aspectuais, já que o traço semântico aspectual fornecido por elas se revela no todo concebido como $V1_{ANDAR/VIVER} + V2_{GERÚNDIO}$, e não da soma de cada uma das partes que as compõem.

Finalizamos, portanto, a explanação do arcabouço teórico que cerca o referencial desta pesquisa. Passemos, agora, para os procedimentos metodológicos.

⁴ Do original: “A central thesis of this work is that basic sentences of English are instances of **constructions** – form-meaning correspondences that exist independently of particular verbs. That is it is argued that constructions themselves carry meaning, independently of the words in the sentence).”

5. Metodologia

Será feita a coleta dos dados nos seguintes *corpora*: *Corpus* do Português, de Mark Davies (com ocorrências do século XIII ao XX de dados escritos, e dados orais a partir do século XX), o *Corpus* Brasileiro, de Tony Berber Sardinha (com dados do português contemporâneo de língua oral e escrita) e o C-oral Brasil, de Tommaso Raso e Heliana Mello (com dados de língua oral, obviamente contemporâneo).

Para o *Corpus* do Português, foi utilizada a própria interface disponível no site <https://www.corpusdportugues.org/hist-gen/>, que é intuitiva, e na qual foi possível coletar todas as ocorrências disponíveis. Pelo uso dos seguintes códigos [ANDAR] [VG] e [VIVER] [VG] e, selecionando o século, foi possível chegar às ocorrências coletadas.

Para o *Corpus* Brasileiro e o C-oral Brasil, foi utilizada a interface da Linguateca, na qual os *corpora* estão hospedados e na qual foi possível coletar as ocorrências. O código utilizado para o C-oral Brasil foi [lema="andar"] [temcagr="GER"] e [lema="viver"] [temcagr="GER"]; já o do *Corpus* Brasileiro foi [lema="andar" & genero="e.*"] [temcagr="GER"] e [lema="viver" & genero="e.*"] [temcagr="GER"] para o português escrito, e [lema="andar" & genero="f.*"] [temcagr="GER"] e [lema="viver" & genero="f.*"] [temcagr="GER"] para o português falado.

Dessa forma, os dados foram coletados, um documento em Word foi criado para distribuir as ocorrências por *corpus*, por século e por modalidade oral e escrita. Essa ferramenta foi a escolhida por se tratar de dados que necessitam de uma margem de contexto para averiguação e análise, o que, ao utilizar outra ferramenta, não seria possível. Além disso, pelo Word é possível manipular os dados de forma mais satisfatória e existem recursos de marcação e edição que tornam esta escolha a eleita.

As ocorrências serão categorizadas em ambíguas e construções já reanalisadas, assim, será possível entender o processo de gramaticalização das construções. Depois disso, os verbos em V1 serão elencados a partir do século em que sua primeira ocorrência nesse formato (de perífrase aspectual) é encontrada e serão divididos por século e por tipo de verbo, além de analisar e entender a presença dos verbos relacionais encontrados nos dados, como sendo o segundo nível de gramaticalização, antes de formar a perífrase com o auxiliar.

Os próximos passos da pesquisa serão analisar, quantificar e qualificar as inúmeras ocorrências coletadas, para que obtenhamos os resultados e para que os objetivos ambicionados sejam cumpridos.

6. Considerações finais

Tendo em vista os aspectos abordados neste trabalho, ao se realizar, no decorrer do próximo ano, a pesquisa e a investigação propostas, pretende-se elucidar as questões levantadas sobre as construções perifrásticas aspectuais $V1_{ANDAR} + V2_{GERÚNDIO}$ e $V1_{VIVER} + V2_{GERÚNDIO}$, de maneira a cumprir os objetivos apresentados satisfatoriamente. Portanto, almeja-se contribuir e agregar conhecimento para os estudos de gramaticalização, de aspecto verbal e da gramática de construções.

Referências

- BARROSO, H. **O aspecto verbal perifrástico em português contemporâneo: visão funcional/sincrónica**. Porto: Porto Editora, 1994. Coleção Mundo de Saberes.
- BERBER SARDINHA, T.; MOREIRA FILHO, J. L.; ALAMBERT, E. **O Corpus Brasileiro**. Comunicação apresentada em 13º Congresso Brasileiro De Língua Portuguesa e 4º Congresso Internacional De Lusofonia, PUCSP, São Paulo, 30 de abril de 2010.
- CASTILHO, A. T. **Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa**. Marília: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, 1968.
- COELHO, S. M.; TENUTA, A. M. As construções [$V1_{ANDAR/IR/SAIR/VIR/VIVER} + V2_{GERÚNDIO}$] e a expressão do aspecto: restrições sintático-semânticas e motivações cognitivas do seu processo de gramaticalização. **SCRIPTA**, v. 24, n. 51, p. 293-327, 2020.
- COMRIE, B. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems**. Cambridge: Cambridge Textbooks in Linguistics, 1976.
- CORPUS DO PORTUGUÊS**. 45 milionwords, 1300s-1900s. Desenvolvido por Mark Davies e Michael Ferreira. Apresenta Corpus da Língua Portuguesa, com 45 milhões de palavras, quase 57.000 textos em português do século XIII ao século XX. Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org>. Acesso em: 4 dez. 2020.
- COSTA, S. B. B. **O aspecto em português**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- EVANS, V.; GREEN, M. **Cognitive Linguistics: An Introduction**. Edimburgo: Edinburgh University Press Ltd, 2006.
- FERRARI, L. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2014.
- GOLDBERG, A. E. **Constructions at work: the nature of generalizations in language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- GOLDBERG, A. E. **Constructions: a construction's grammar approach to argument structure**. Chicago: Chicago University Press, 1995.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. **Grammaticalization**: A Conceptual Framework. Chicago, Londres: The University of Chicago Press, 1991.

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. **Grammaticalization**. 2 ed. Nova York: Cambridge University Press, 2003.

RASO, T., & MELLO, H. (Eds.). **C-oral-Brasil I**: corpus de referência do português brasileiro falado informal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

TENUTA, A. M.; COELHO, S. M. A gramaticalização da construção $V1_{\text{VERBO DE MOVIMENTO}} + V2_{\text{GERÚNDIO}}$ e a expressão do aspecto iterativo no Português. In: TENUTA, A. M.; COELHO, S. M. **Uma Abordagem Cognitiva da Linguagem**: perspectivas teóricas e descritivas. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2018.

TRAVAGLIA, L. C. **O aspecto verbal no português**: a categoria e sua expressão. Uberlândia: EDUFU, 1981.

TRAVAGLIA, L. C. **O aspecto verbal no português**: a categoria e sua expressão. 5 ed. Uberlândia: EDUFU, 2014.

VENDLER, Z. **Linguistic in Philosophy**. Thaca: Cornell, 1967.

RELACÕES ENTRE PROSÓDIA E GESTUALIDADE: PROTOCOLO DE TRATAMENTO DE DADOS E PROPOSTA DE ANÁLISE

Camila Antônio Barros¹

Resumo

A presente pesquisa apresenta um protocolo de tratamento de dados multimodais e uma proposta de análise de gestos executados durante uma unidade de parentético, uma unidade que insere uma informação sobre o restante do enunciado (TUCCI, 2010). A justificativa para o estudo está ancorada nos esparsos estudos sobre o tema de parentéticos e gestualidade na literatura, sendo esta pesquisa inovadora para o português brasileiro. A pesquisa é fundamentada na definição de gestos por Kendon (2004), na análise posterior do Modelo de Interface de Kita e Özyürek (2003) e na elaboração desses conceitos na Teoria da Língua em Ato (CRESTI, 2000; MONEGLIA; RASO, 2014; CANTALINI, 2018; CANTALINI; MONEGLIA, 2020). Essas propostas teóricas propõem, em linhas gerais, que a ação atua de maneira crucial, ainda que qualitativamente diferente na fala e no gesto, regulando e organizando a informação veiculada. Elaborou-se um protocolo de tratamento de dados da compilação à anotação dos dados que leva em consideração o papel da ação, usando a prosódia na segmentação da fala e a delimitação de unidades gestuais de McNeill (1992) para os gestos. A anotação dos movimentos gestuais foi pautada em uma simplificação da proposta de Bressemer, Ladewig e Müller (2013). A partir do corpus BGEST compilado, totalizando aproximadamente 4000 palavras de 10 participantes em vídeos de até três minutos, os parentéticos foram analisados. Observou-se uma estratégia geral de mudança do padrão gestual do nível do enunciado para o nível do parentético. Essa mudança se deu principalmente por uma mudança no espaço e no movimento executado, interrompendo um padrão que se manteve na fronteira do gesto. A sincronia temática e temporal entre parentéticos e gestos sustenta essa interpretação dos dados.

Palavras-chave: Linguística de corpus. Gestualidade. Prosódia. Multimodalidade.

Abstract

This research presents a protocol for multimodal data treatment and an analysis proposal for gestures performed during a parenthetical, a unit that inserts information about the rest of the statement (TUCCI, 2010). The justification for the study is anchored in the sparse studies on the topic of parenthetical and gestures in the literature, this research is novel for Brazilian Portuguese. The research is based on the definition of gestures by Kendon (2004), on the subsequent analysis of the Interface Model by Kita and Özyürek (2003) and on the elaboration of these concepts in the Theory of Language in Act (CRESTI, 2000; MONEGLIA; RASO, 2014; CANTALINI, 2018; CANTALINI; MONEGLIA, 2020). These theoretical proposals suggest that the action plays a pivotal role in regulating and organizing the information conveyed, although qualitatively different in speech and gesture. A data treatment protocol from compilation to annotation of data was elaborated, considering the role of action, using prosody in the segmentation of speech and the delimitation of McNeill's (1992) gestural units for gestures. The annotation of the gestural movements was based on a simplification of Bressemer, Ladewig e Müller (2013)'s proposal. From the compiled corpus BGEST, summing up to 4000

¹ Mestranda (FAPEMIG). E-mail: camila-ab@ufmg.br. Orientadora: Heliana Ribeiro de Mello.

words from 10 participants in videos of up to three minutes, parentheticals were analyzed. There was a general strategy to change the gestural pattern from the utterance level to the parenthetical level. This change was mainly due to a change in space and in the movement performed, interrupting a pattern that sustained on the frontier of the gesture. The thematic and temporal synchrony between parentheticals and gestures supports this interpretation of the data.

Keywords: Corpus linguistics. Gestuality. Prosody. Multimodality.

1. Introdução

O presente trabalho traz um protocolo de pesquisa para dados multimodais baseado no quadro teórico da Teoria da Língua em Ato (L-AcT), proposta por Cresti (2000) e Moneglia e Raso (2014) e no Modelo de Interface de Kita e Özyürek (2003), enfocando a fala espontânea em português brasileiro, os quais apontam para um componente acional na organização da fala. Pela L-AcT, entende-se que a fala é organizada principalmente pela prosódia, que divide o fluxo da fala em enunciados, que carregam a força ilocucionária, isto é, uma ação veiculada por parâmetros linguísticos dentro de um enquadre cognitivo e pragmático adequado à situação interacional (CRESTI; MONEGLIA, 2010).

Os quadros teóricos selecionados têm o enunciado como unidade mínima de análise, sendo definido como uma unidade autônoma prosódica e pragmaticamente, que carrega a força ilocucionária. A gestualidade, por sua vez, reflete padrões acionais realizados a partir de recursos espaço-motores, que proveem possibilidades semióticas além das linguisticamente convencionalizadas. Nesta pesquisa, explorou-se a unidade de parentético, entendido como um comentário sobre o enunciado no qual se localiza (TUCCI, 2009), com base na hipótese de uma mudança gestual compatível com a mudança prosódica e funcional do parentético.

A concepção de uma metodologia para verificar a mudança gestual durante a unidade de parentética é guiada pela falta de protocolos claros para o tratamento linguístico de dados multimodais, o que frequentemente compromete a qualidade dos dados compilados. Até o presente momento, os protocolos elaborados não contemplam todas as etapas de compilação de um corpus multimodal, em especial os passos iniciais de coleta de dados. Além disso, não aportam na anotação uma reflexão teórica sólida que propicie um entendimento claro sobre como diferentes camadas de anotação estão ligadas.

Enunciado e gestualidade podem e devem ser agregados em uma única metodologia teoricamente coerente, que leve em conta o papel primordial da ação na organização da fala (CANTALINI, 2018; CANTALINI; MONEGLIA, 2020). Aqui, advoga-se pelo papel crucial que a ação desempenha na relação entre gestos e prosódia para guiar a anotação. Nos gestos, a ação é refletida nos padrões que são representados pelas mãos e braços. Na prosódia, a ação se reflete na forma da ilocução, que necessariamente é veiculada por uma

das unidades tonais do enunciado, a unidade de Comentário – unidade que carrega a força ilocucionária.

Este texto está organizado da seguinte forma: a próxima seção apresenta a justificativa para o estudo, seguida dos objetivos. A terceira seção descreve o protocolo para a compilação e tratamento de dados usado na elaboração do corpus. A quarta seção explora exemplos de parentéticos para ilustrar as diferentes possibilidades de mapeamento gestual no corpus. A quinta e última seção tece considerações finais acerca da pesquisa realizada.

2. Justificativa

A pesquisa se justifica por seu caráter inovador ao usar uma teoria de estruturação da informação, a saber, a L-AcT (CRESTI, 2000; MONEGLIA; RASO, 2014), para entender como a gestualidade é moldada na fala espontânea do português brasileiro. Tal passo só havia sido realizado em um único trabalho (CANTALINI, 2018), para o italiano. Aqui, explora-se qualitativamente a unidade de parentético, apontada em vários trabalhos como um marco do pareamento entre gestos e prosódia (McNEILL, 1992; LOEHR, 2004).

Tal propósito considera os recursos multimodais para dar uma visão mais holística da organização da fala, considerando como os dois meios (acústico e visual) são coordenados na fala espontânea. A correlação entre canal visual e acústico é explorada principalmente quanto à sua dimensão temporal (KENDON, 1972, 2004; LOEHR, 2004, 2014; McNEILL, 1992, 2012), o que indica um impulso semelhante tanto para a fala quanto para o gesto (KENDON, 1972, 1980; McNEILL, 1992, 2012): se são as ações que fundamentam a linguagem e seus usos pragmáticos, elas também devem estar significativamente presentes em sua contraparte gestual.

Este projeto é a primeira iniciativa do grupo de pesquisa C-ORAL-BRASIL a realizar um estudo piloto associando a Linguística de Corpus à análise de gestos. Até então, o grupo havia se dedicado exclusivamente ao estudo de *corpora* falados em modalidade espontânea, sem uma exploração da multimodalidade. Abranger o canal visual é uma forma de ampliar o campo dos estudos da fala espontânea.

3. Objetivos

O objetivo da pesquisa foi a execução de um projeto piloto de compilação, tratamento e análise de dados multimodais de fala espontânea em português brasileiro. Essa pesquisa faz parte do mestrado da autora em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa de Linguística de Corpus.

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

1. Elaborar um protocolo de compilação e tratamento de dados multimodais que seja compatível com a análise gestual e a análise prosódica;
2. Realizar dez gravações multimodais da fala espontânea do português brasileiro;
3. Transcrever e anotar multimodalmente os trechos selecionados seguindo os protocolos de Moneglia e Raso (2014) e Bressem, Ladewig e Müller (2013);
4. Mapear o uso de gestos durante parentéticos;
5. Analisar qualitativamente o mapeamento gestual de parentéticos de acordo com a Teoria da Língua em Ato (CRESTI, 2000; MONEGLIA; RASO, 2014).

4. Metodologia

Em relação à metodologia, uma série de etapas foram necessárias para desenvolver a pesquisa aqui apresentada. Resumidamente, o protocolo criado é composto por três passos básicos, quais sejam: (i) compilação dos dados, (ii) tratamento dos dados e, por fim, (iii) seleção de uma unidade específica para a microanálise. No caso da presente pesquisa, os parentéticos (TUCCI, 2009) foram analisados. Esses passos metodológicos são apresentados a seguir.

4.1 Compilação e tratamento dos dados

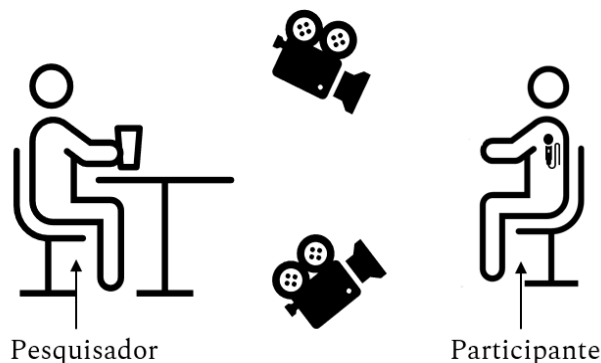
O primeiro passo do protocolo foi realizado com 18 participantes, que voluntariamente concordaram em serem gravados.² Foram realizadas 14 gravações. O uso de equipamentos de alta qualidade, como GoPro Hero e microfones de lapela Sennheiser, propiciou uma análise prosódica fina, buscando-se criar uma situação tão natural quanto possível para os participantes. Cada participante foi capturado por uma ou duas câmeras e um microfone de lapela em interação com um pesquisador. Os participantes não foram instruídos sobre o objetivo específico da pesquisa.

De cada interação de até uma hora de duração foram selecionados trechos em que o participante estava confortável e movimentou as mãos em um turno de pelo menos 30 segundos. Quatro gravações foram descartadas ou pelos participantes terem tocado em temas

² Antes das gravações, cada participante proveu consentimento por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (CEP/UFMG, CAAE 34355920.2.0000.5149).

sensíveis ou por serem fluentes em LIBRAS.³ Em alguns casos, mais de um participante participou de uma mesma gravação, sem um efeito negativo para a fluidez.

Figura 1: representação ilustrativa do momento da gravação.



Fonte: elaboração própria.

As gravações selecionadas foram recortadas em trechos de até três minutos cada, que continham pelo menos um parentético durante o turno do falante.⁴ Cada um dos dez trechos selecionados foi transcrito de acordo com critérios ortográficos e não ortográficos descritos em Mello *et al.* (2014), que visam deixar o texto legível sem comprometer o processamento automático, bem como contemplar possíveis mudanças em curso no português brasileiro. As gravações foram então segmentadas em enunciados e unidades tonais (MONEGLIA; RASO, 2014) seguindo os critérios do grupo C-ORAL-BRASIL.

Nas diretrizes de Melo *et al.* (2014), a transcrição mantém o critério ortográfico para casos de sândi, fenômenos de natureza exclusivamente fonética (como apócope do *-r* nos infinitivos), prolongamentos fonéticos (*Noooossa*), paragoge de [i] em palavras estrangeiras (*golfi*), palatalização de [t] e [d] antes de vogal palatal e palatalização de [s] em determinados contextos. Usa-se também um critério semi-ortográfico para erros de concordância, aféreses, fenômenos relativos à conjugação verbal (*vamos > vamo > vão*), clitização pronominal (*você > ocê > cê*), redução de preposições, entre outros.

(1) Exemplo de segmentação – bgest_010[2-4]:

*CLA: hhh eu não vou conseguir lembrar // <mas> +

*CAM: <mas> cê era do / lado da promotoria ou do +

*CLA: não / do juiz mesmo // &j [1] então / a promotoria seria no / criminal //

³ Evitando casos de não supressão da LIBRAS durante a produção da língua oral, em que sinais são usados como gestos (*code-blending*, CASEY; EMMOREY, 2009; EMMOREY *et al.*, 2008).

⁴ Essa etapa foi realizada por etiquetadores experientes do grupo C-ORAL-BRASIL sem acesso ao arquivo de vídeo. Os membros do grupo fazem parte do Laboratório de Estudos Empíricos e Experimentais da Linguagem (LEEL) da Faculdade de Letras da UFMG.

O tratamento dos dados foi feito com o *software* Praat (BOERSMA; WEERNICK, 2020) para segmentar e etiquetar a fala gravada seguindo o protocolo da família de corpora C-ORAL (CRESTI; MONEGLIA, 2005; RASO; MELLO, 2012), o que envolve segmentar enunciados e unidades tonais além de etiquetar a respectiva estrutura informacional de cada unidade. No campo da gestualidade, usa-se uma anotação simplificada da proposta de LASG (BRESSEM; LADEWIG; MÜLLER, 2013).

O alinhamento texto-som também foi realizado no Praat (licença GPL, BOERSMA; WEERNICK, 2020). Os gestos foram anotados quanto a unidade, frase e fase gestuais, como descrito em McNeill (1992) e, em um nível mais específico, quanto aos parâmetros de forma de mão, tipo de movimento, orientação e posição espacial, simplificando o modelo proposto por Bressemer, Ladewig e Müller (2013). As anotações de fala e gesto foram colocadas juntas, em um único arquivo, por meio do software ELAN (WITTENBURG *et al.*, 2006).

Figura 2: exemplo da hierarquia de anotações no software ELAN.

The screenshot displays the ELAN software interface. At the top, there are two video frames showing a person sitting on a couch. Below the videos is a control bar with playback buttons and a timeline. The main area shows a transcription and annotation hierarchy. The transcription text is: "fazer o projeto detalhado inteiro / construir um avião oficial / normalmente é / tipo assim / o / / / realmente o avião". The annotation hierarchy includes: Transcription [28], NTB [33], InfoStructure [8], GE-Units [9], GE-Phrase [42], GE-Phase [112], right - GE-Position [37], right - GE-Hand-shape [37], right - GE-Orientation [37], right - GE-Movement [37], left - GE-Position [26], left - GE-Hand-shape [26], left - GE-Orientation [26], left - GE-Movement [26], and Extra [8]. The GE-Units table shows units 238, 239, and 240 with their corresponding annotations.

GE-Units [9]	Annotations
238	retraction
239	stroke retraction prepar stroke retraction
240	pre str retraction

Fonte: elaboração própria.

4.2 O corpus

O corpus BGEST é composto por 10 textos que totalizam aproximadamente 4000 palavras, 24 minutos e 456 gestos. Todos os participantes (4 homens, 6 mulheres) são falantes residentes da área de Belo Horizonte, Minas Gerais, têm entre 20 e 40 anos e ensino superior em curso ou completo. Para esta pesquisa, controlou-se também a mão dominante (3 canhotos) e os participantes que eram fluentes em LIBRAS foram excluídos. O corpus está organizado em arquivos multimodais, em formato .wav e .mp4, e a anotação está em formato .eaf.

A tabela 1 a seguir ilustra o conteúdo do corpus, que também contém os metadados da situação de gravação e os participantes, em formato CHAT, e as transcrições em formato .txt, seguindo o modelo do corpus C-ORAL-BRASIL I (RASO; MELLO, 2012). A figura 3 é um exemplo de metadados do corpus em questão.

Tabela 1: visão esquemática do corpus.

Arquivo	Duração (mm:ss)	Palavras	Enunciados	Número de gestos
bgest_001	02:24	325	18	44
bgest_002	02:24	384	35	34
bgest_003	02:40	416	27	57
bgest_004	02:11	382	17	43
bgest_005	02:04	333	22	42
bgest_006	02:40	375	36	41
bgest_007	02:39	514	39	58
bgest_008	02:04	276	18	28
bgest_009	02:39	540	36	74
bgest_010	02:43	418	36	32
Total	24:28	3963	284	453

Fonte: elaboração própria.

Figura 3: exemplo de metadados.

@Title: Competition
@File: bgest_005
@Participants: ZUC (male, A, 2, student, participant, São Paulo/SP, lives for 4 years at Belo Horizonte/MG, right-handed)
CAM (female, A, 3, interviewer, researcher, São Carlos/SP, lives for 5 years at Belo Horizonte/MG, right-handed)
@Date: 23/09/2020
@Place: CAM's living room
@Situation: Troubles with an aerodesign competition, one lapel microphones non-hidden, participant researcher
@Topic: competition, projects, working in groups
@Source: C-ORAL-BRASIL Gestures
@Class: informal, private, monologue
@Length: 2'04"
@Words: 371
@Strokes: 42
@Acoustic_quality: A
@Transcriber: Camila Barros
@Revisor: Thais Bueno, Tommaso Raso, Bruno Rocha, Heliana Mello
@Comments:
Apheretic forms: cê (você), ocê (você), tendeu (entendeu), tô (estou), tá (está)
Conventionalized forms: pra (para), pro (para o), vamo (vamos), nã (não), né (não é)
Production errors: at 87" ZUC makes an agreement error "umas viagem", at 112" ZUC makes an agreement error "aquelas coisa", at 122" ZUC makes an agreement error "fica bonitinho as coisa"

Fonte: elaboração própria.

Do corpus compilado, foram extraídas 36 unidades parentéticas longas para análise. As unidades parentéticas encontradas no BGEST são principalmente do tipo metanarrativo, com uma f_0 média de 157,57 Hz em relação a unidade textual anterior, com um abaixamento de 100Hz. Morfossintaticamente, os parentéticos podem ser principalmente caracterizados por sintagmas verbais finitos, que inserem informações metanarrativas em relação ao enunciado. Exemplos serão apresentados e comentados na próxima seção.

5. Resultados

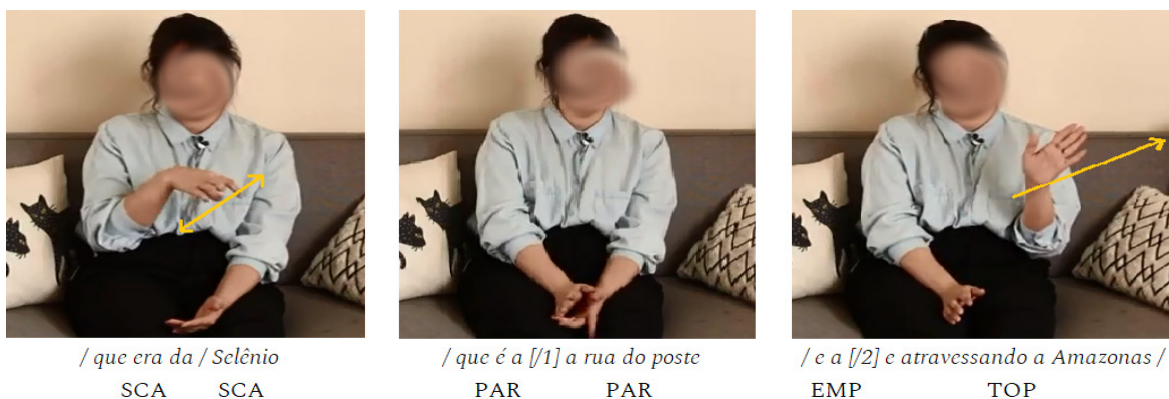
Os resultados apontam principalmente pela interrupção do padrão gestual durante a realização do parentético, em que o falante muda sua postura, movimento ou fluxo gestual coerentemente com a sua mudança na fala. Nos casos analisados os parentéticos são realizados por uma interrupção no fluxo gestual do falante (McNEILL, 1992), sendo estes interrompidos durante o parentético ou realizados apenas sincronicamente à unidade. A mudança do movimento do gesto também marca a realização do parentético, seja pela oposição entre os gestos subjacentes ou pela relação semiótica que estabelecem (LOEHR, 2004).

No enunciado indicado no exemplo (2), a falante descreve a rua em que seus pais se encontravam na infância. Nesse trecho, JUL indica a disposição de ruas ao redor de um poste que era o ponto de encontro. As ruas são gestualmente mapeadas, mas o poste não (figura 4, *frame 2*). A unidade tonal “a rua do poste” é um parentético. Essa primeira descrição é feita em um único enunciado, estando os parentéticos longos negritados:

(2) bgest_001[1]:⁵

JUL: e aí eles iam pra essa /SCA= &he /TMT= eles tinham essa turma /COB= então era a turma do bairro /COB= assim /PAR= e aí tinha gente /SCA= que era da /SCA= Selênio /SCA= **que é a [1]=PAR= a rua do poste** /PAR= e a [2]=EMP= e atravessando a Amazonas /TOP= do outro lado /TOP= como se fosse a &pr [2]=SCA= a continuação da Selênio /TOP= é a rua Japão /COM= eu acho //PAR=

Figura 4: PAR marcado por suspensão do gesto (posição de quase repouso).



Fonte: bgest_001, frases gestuais 204 e 205.

É importante apontar que a mudança gestual acompanha temporalmente as fronteiras da fala, isto é, as fronteiras não terminais são gestualmente marcadas, assim como hesitações e tomadas de tempo são refletidas em uma sustentação do gesto. No exemplo (3), temos GUS explicando como preparar as aulas de produção textual.

(3) bgest_003[18]:

*GUS: e aí / tipo / aí o primeiro a gente / &he /TMT= eu faço &geral [1]=SCA= &he /TMT= aí acho que a Elisa faz assim também /PAR= duas aulas //COM=

O gesto que antecede o parentético é simultâneo a uma tomada de tempo e *retracting*. Esse gesto é composto por uma combinação de dedos curvados em direção ao tronco, que são

⁵ Conforme as convenções ortográficas descritas em Mello et al. (2012), o texto segue o Acordo Ortográfico anterior a 2009. O asterisco (*) indica um novo turno e as três letras maiúsculas (ex. EVN) indica o acrônimo do falante. As quebras prosódicas terminais são marcadas com barra dupla (//) e as quebras prosódicas não terminais são marcadas com barra simples (/). As etiquetas entre sinais de igual (=COM=) indicam a qual unidade informacional corresponde a unidade tonal. O número entre colchetes ([1]) indica as palavras canceladas, (&he) indica uma tomada de tempo e (&) marca palavras incompletas.

sustentados no tempo entre as duas tomadas de tempo, reforçando a hesitação (LADEWIG, 2014a, b). No parentético, o movimento muda para um movimento reto para baixo em direção ao tronco (de centro para centro-centro) com a mesma configuração de mão.

Figura 5: parentético acompanhado de gesto com hesitação.



Fonte: bgest_003[18], frase gestual 225-227.

Iniciando a sequência com as mãos estáticas em direção ao tronco, o falante muda o padrão para um movimento com as mãos levemente curvadas em um movimento reto para o tronco. Essa mudança marca a inserção de um comentário metanarrativo no nível ilocucionário. Gestualmente, o nível ilocucionário é interrompido quando o parentético é realizado, a partir da mudança de movimento. No exemplo (3), também é mais evidente o papel que as fronteiras tonais têm na interpretação do gesto, auxiliando na interpretação dos movimentos.

Outra mudança pertinente é que os gestos também refletem níveis dentro do parentético, como uma maneira de incrementá-lo, enquanto o nível ilocucionário mantém outro padrão. No exemplo (4), o falante explica o que é esperado de seus alunos. O padrão gestual no nível ilocucionário é realizado com as mãos espalmadas em um movimento da mão direita sobre a esquerda, conforme apontado nos *frames* 1 e 4 da figura 5.

(4) bgest_003[9]:

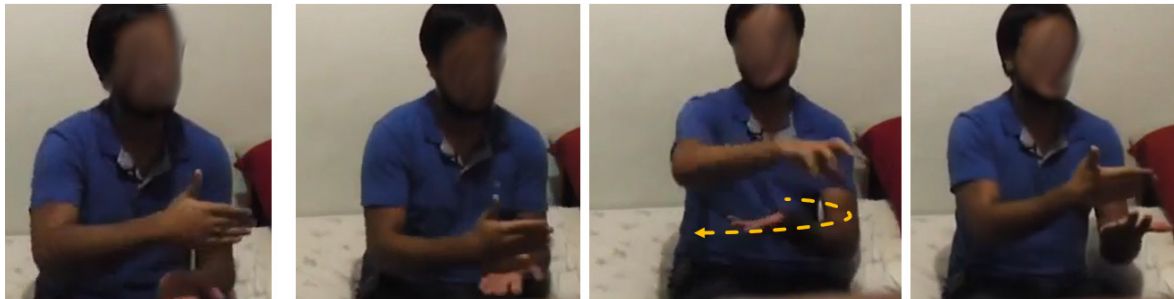
*GUS: eu vou /=SCA= &he [/3]=EMP= eu vou explicando /=SCA= o que é esperado deles /=TOP= **por exemplo** /=PAR_1= **se eles vão produzir um statement of purpose** /=PAR_1= que é o [/1]=EMP= **a escrita dele** /=PAR_2= / o que que é esperado / quais são as fases disso / né //

Nesse padrão inicial está representado iconicamente um texto analisado em sala. O movimento muda no nível do parentético, em que o falante passa a fazer movimentos circulares com a mão direita sobre a mão esquerda (figura 6). A mão direita está colocada perpendicularmente à mão esquerda.

Na unidade tonal seguinte, o falante inicia um terceiro nível na fala: um parentético sobre o primeiro parentético. Gestualmente, a mudança é marcada por uma forma de mão

com os dedos curvados e um movimento circular mais amplo sobre a mão esquerda (figura 6, *frame 3*, indicado pela seta amarela). A iteração do gesto complementa o significado do conteúdo locutivo, indicando que o *statement of purpose*⁶ é composto por vários elementos. A repetição feita pelo participante pode ser descrita como uma reduplicação, conforme Bressemer (2014), em que se faz uma mudança nos parâmetros gestuais para incrementar o conteúdo veiculado na fala.

Figura 6: mudança de movimento indicando PAR.



o que é esperado deles / por exemplo / se eles vão produzir um *statement of purpose* / que é o [1] a escrita dele //

Fonte: bgest_003[9], frases gestuais 201-204.

No final do enunciado, GUS retoma o nível ilocucionário na fala, bem como o padrão gestual do início do enunciado (*frames 1 e 4*, figura 6). Isso quer dizer que os parentéticos marcam, portanto, uma interrupção desse padrão, diferenciados entre si por uma mudança na amplitude e forma de mão usada no gesto. Assim, os parentéticos contribuem funcionalmente para a sequência, complexificando o enunciado.

6. Considerações finais

A compilação e análise de dados multimodais da fala espontânea levantam muitas questões teórico-metodológicas em todas as etapas de pesquisa, desde o rigor necessário para realizar as gravações de vídeo aos critérios de anotação dos dados. Sendo assim, é crucial ter um quadro teórico que abarque a multimodalidade ou que seja internamente coerente com outras abordagens complementares necessárias à análise gestual.

Embora a L-AcT não tenha sido desenhada inicialmente para explicar/analisar dados multimodais, suas contribuições para a relação entre prosódia, fala e gestos são coerentes com a proposta do Modelo de Interface (KITA; ÖZYÜREK, 2013), propiciando o uso de ambas

⁶ *Statement of purpose* por ser traduzido para “carta de candidatura”, que alunos escrevem principalmente para admissão em universidades estrangeiras.

as abordagens simultaneamente. Assim, criou-se um paradigma de tratamento de dados com definições operacionais coerentes e implementáveis, possibilitando realizar análises com diferentes níveis de granularidade em dados multimodais.

A análise do mapeamento gestual das unidades de parentético, aqui resumida, aponta para uma mudança gestual compatível com a padronização informacional da fala. Tal relação é relevante por ancorar a relação semiótica de gesto e fala em um mesmo nível funcional, além de uma simples paridade temporal ou restrita ao nível lexical.

Os resultados da pesquisa apontam que parentéticos são gestualmente marcados por uma interrupção no padrão gestual do enunciado. A mudança é dada principalmente no espaço utilizado e no movimento gestual na unidade, com uma sincronia temática e temporal que sustenta a perspectiva do parentético como um nível na fala e na gestualidade. Dado o tamanho do corpus, as afirmações ora realizadas não são estatisticamente válidas para além dos dados apresentados, ainda que sejam indicativos de um processo linguístico que se dá multimodalmente. Mais pesquisa é necessária para entender a produção e o processamento da relação entre o nível do enunciado e do nível do parentético.

Os resultados aqui apresentados encorajam-nos a realizar pesquisas mais finas para a unidade de parentético, especialmente com base no quadro teórico da L-AcT, que propicia uma análise funcional mais rica do fluxo gestual produzido e, assim, uma análise multimodal mais robusta.

Agradecimentos

Meus sinceros agradecimentos à FAPEMIG pelo financiamento, à Heliana Mello pela orientação e à Elisa Mattos pelos comentários e ajudas.

Referências

BRESSEM, J.; LADEWIG, S.; MÜLLER, C. Linguistic Annotation System for Gestures. In: MÜLLER, C.; CIENKI, A.; FRICKE, E.; LADEWIG, S.; McNEILL, D.; BRESSEM, J. (Orgs.). **Handbücher Zur Sprach- Und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK) 38/1**, Berlin/Boston: De Gruyter, 2013. p. 1098-1124. <https://doi.org/10.1515/9783110261318.1098>.

BRESSEM, J. 124. Repetitions in gesture. In: MÜLLER, C.; CIENKI, A.; FRICKE, E.; LADEWIG, S.; McNEILL, D.; BRESSEM, J. (Orgs.). **Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK) 38/2**. Berlin, München, Boston: De Gruyter, 2014. Disponível em: <https://www.degruyter.com/doi/10.1515/9783110302028.1641>. Acesso em: 5 ago. 2020.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat: doing phonetics by computer** (version 6.1.16), 2020. <http://www.praat.org/>.

CANTALINI, G. **La gestualità co-verbale nel parlato spontaneo e nel recitato**. Tesi di dottorato. Università degli studi Roma Tre, 2018.

CANTALINI, G.; MONEGLIA, M. The annotation of gesture and gesture/prosody synchronization in multimodal speech corpora. **Journal of Speech Sciences**, n. 9, p. 7–30, 2020.

CASEY, S.; EMMOREY, K. Co-speech gesture in bimodal bilinguals. **Language and Cognitive Processes**, v. 24, n. 2, p. 290–312, fev. 2009. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01690960801916188>. Acesso em: 7 out. 2020.

CRESTI, E. **Corpus dell'italiano parlato**. Firenze: Accademia della Crusca, 2000.

CRESTI, E.; MONEGLIA, M. (Orgs.). **C-ORAL-ROM: Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages**. Studies in Corpus Linguistics, v. 15. Amsterdam/Philadelphia, PA: J. Benjamins, 2005.

CRESTI, E.; MONEGLIA, M. Informational Patterning Theory and the Corpus-Based Description of Spoken Language: The Compositionality Issue in the Topic-Comment Pattern. In: MONEGLIA, M.; PANUNZI, A. **Bootstrapping Information from Corpora in a Cross-Linguistic Perspective**, Firenze: Firenze University Press, 2010. p.13-45.

EMMOREY, K. *et al.* Bimodal bilingualism. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 11, n. 1, p. 43–61, mar. 2008.

HAVILAND, J. Pointing, gesture spaces, and mental maps. In: McNEILL, D. (Org.) **Language and Gesture**. 1 ed. Cambridge University Press, 2000. p. 13-46.

KITA, S.; ÖZYÜREK, A. What does cross-linguistic variation in semantic variation. **Journal of Memory and Language**, n. 48, 2003. p. 16-32.

LADEWIG, S. Recurrent gestures. In: MÜLLER, C.; CIENKI, A.; FRICKE, E.; LADEWIG, S.; McNEILL, D.; BRESSEM, J. (Orgs.). **Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK) 38/2**. Berlin, München, Boston: De Gruyter, 2014a. Disponível em: <https://www.degruyter.com/doi/10.1515/9783110302028.1558>. Acesso em: 5 ago. 2020.

LADEWIG, S. Creating multimodal utterances: The linear integration of gestures into speech. In: MÜLLER, C.; CIENKI, A.; FRICKE, E.; LADEWIG, S.; McNEILL, D.; BRESSEM, J. (Orgs.). **Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK) 38/2**. Berlin, München, Boston: De Gruyter, 2014b.

LOEHR, D. **Intonation and Gesture**. Doctoral dissertation, University of Georgetown, 2004.

McNEILL, D. **Hand and mind**: What gestures reveal about thought. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1992.

MONEGLIA, M.; RASO, T. Appendix: Notes on the Language into Act Theory. In: RASO, T.; MELLO, H. (Org.). **Studies in Corpus Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2014. v. 61. p. 468–495. Disponível em: <https://benjamins.com/catalog/scl.61.15mon>. Acesso em: 5 ago. 2020.

TUCCI, I. Obiter dictum: La funzione informativa delle unità parentetiche. In: PETTORINO, M.; GIANNINI, A.; DOVETTO, F. (Orgs.), **GSCP**, n. 3, Napoli: Università l’Orientale Press, 2009. p. 365–654.

WITTENBURG, Peter; BRUGMAN, Hennie; RUSSEL, Albert; KLASSMANN, Alex; SLOETJES, Han. ELAN: a Professional Framework for Multimodality Research. In: Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation, 2006, Nijmegen. **Anais...** Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive, 2006. p. 1556–1559. Disponível em: <<https://archive.mpi.nl/tla/elan>>. Acesso em: 7 mar. 2020.

IMAGINÁRIO SOCIODISCURSIVO

Renata Aiala de Mello¹

Há mais de uma década, o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais vem abrindo espaço, através do Seminário de Teses e Dissertações (SETED), para que seus discentes apresentem, dialoguem e discutam entre si e com docentes de diversas instituições de ensino sobre suas pesquisas. Devido à pandemia de COVID-19, o evento se deu virtualmente, em novembro de 2020, em sua décima primeira edição. Esses encontros, a meu ver, são importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico dos pesquisadores, pois renovam a reflexão sobre o escrever acadêmico, expandem seus conhecimentos em estudos linguísticos e ampliam suas fontes e referências. O SETED é, nesse sentido, uma excelente oportunidade para fazer conhecer seu trabalho e também aprender com os trabalhos de seus colegas, além de poder ouvir a opinião de especialistas, de doutores.

Tive o privilégio de participar deste XI SETED enquanto debatedora da sessão temática *Imaginário sociodiscursivo*. Nela, apresentaram seus trabalhos de pesquisa em desenvolvimento a mestranda Rute Ferreira Fraga e as doutorandas Giselle Aparecida da Luz e Elaine Cristina Silva Fonseca, todas elas inscritas no POSLIN/UFMG. O que faz com que seus trabalhos tenham sido apresentados na mesma sessão temática é o fato de serem pesquisas na linha da Análise do Discurso e de tratarem da questão do imaginário sociodiscursivo e sua interface com outros conceitos afins, como *ethos*, imagem de si, saber de conhecimento e de crença. Faço, na sequência, uma breve apresentação dos trabalhos dessas três estudiosas.

Rute Ferreira Fraga, mestranda desde o primeiro semestre de 2020, sob a orientação da professora doutora Gláucia Muniz Proença Lara, expôs *A (des)construção do ethos discursivo de Jair Bolsonaro no Twitter*. Segundo a pesquisadora, devido ao crescimento da importância das redes sociais na comunicação política contemporânea, o presidente do Brasil

¹ Doutora. Universidade Federal da Bahia. E-mail: demello.renata@gmail.com.

– Jair Messias Bolsonaro, faz uso da plataforma virtual do *Twitter* para se comunicar com seus eleitores, expor suas opiniões sobre eventos da atualidade e marcar seu posicionamento ideológico. Ainda segundo Fraga, ele acaba por construir, com isso, a imagem de si. O objetivo principal da pesquisa é o de entender que critérios, parâmetros e estratégias orientam a prática discursiva do presidente. A pesquisadora selecionou prioritariamente *tweets* entre os anos de 2015 e 2019 nos quais Bolsonaro aborda assuntos relacionados às minorias (negros, índios, LGBTQI+, mulheres). Como aporte teórico, a pesquisa conta, ainda, com estudos sobre o discurso político e os gêneros discursivos para mostrar os possíveis efeitos sociopolíticos advindos da construção *ethótica* e sua influência na aceitação/rejeição do povo brasileiro.

Giselle Aparecida da Luz, doutoranda desde 2017, sob a orientação da professora doutora Emília Mendes, apresentou parte do trabalho, já em fase final, *Um olhar discursivo sobre as narrativas de mulheres viajantes: os éthé das viajantes Cecília Meireles, Margaret Ursula Mee e Virginie Hériot*. A pesquisadora analisa a construção da imagem de si de autoras mulheres do século XX, a partir de suas narrativas de viagens. Na confluência com o universo do imaginário sociodiscursivo, outros conceitos são trazidos para subsidiar o trabalho como, por exemplo, gêneros textuais, heterogeneidade discursiva, efeitos *pathêmicos*, *ethos*, e identidade sociodiscursiva. Ademais, são abordadas questões relativas ao gênero feminino. Luz tem como *corpus* relatos de três mulheres que, cada uma à sua maneira, romperam paradigmas conservadores ao escolher profissões e exercer atividades consideradas tipicamente masculinas tais como escrever e publicar livros, no caso de Cecília Meireles, velejar e ser esportista, como Virgine Hériot e ser cientista botânica, como Margaret Mee. Através da análise da narrativa dessas mulheres-autoras-viajantes, a pesquisadora busca ter acesso à suas impressões, sobre o que viram, ouviram, sentiram e como se viam.

Elaine Cristina Silva Fonseca, que foi doutoranda de 2017 a 2021, sob a orientação do professor doutor Wander Emediato, apresentou *A representação feminina no cinema de Woody Allen: imagens e imaginários sociodiscursivos*, também em fase final de escrita. Segundo a estudiosa, devido ao valor do cinema na indústria do entretenimento, enquanto forma de expressão, registro e difusão de ideologias, é importante analisar a forma como mulheres são representadas nessa arte. Para cumprir seu objetivo, Fonseca selecionou o filme *Annie Hall* (1977), do diretor Woody Allen. Além do aporte teórico dos estudos do cinema, a pesquisadora valeu-se de conceitos da teoria Semiolinguística de Charaudeau, sobretudo os modos de organização discursiva. Ao analisar os enquadramentos, ângulos, figurino, dentre outros aspectos da linguagem cinematográfica, são identificados os imaginários sociodiscursivos recorrentes nas imagens da figura feminina no cinema.

A REPRESENTAÇÃO FEMININA NO CINEMA DE WOODY ALLEN: IMAGENS E IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS¹

Elaine Cristina Silva Fonseca²
Elisa Mattos³

Resumo

Nossa pesquisa tem por objetivo geral identificar a representação feminina no cinema do diretor roteirista Woody Allen, especificamente em *Annie Hall* (ALLEN, 1977), um dos filmes iniciais e mais representativos da obra do cineasta. Consideramos como relevante essa pesquisa ao levarmos em conta a importância do cinema norte-americano como meio de comunicação, registro e difusor de ideologias, comportamentos e representações na sociedade contemporânea. Como aporte teórico, utilizamos conceituações e categorias advindas da Teoria Semiociológica desenvolvida por Charaudeau, tais como os chamados Modos de Organização do Discurso (1992, 2008) e o conceito de imaginários sociodiscursivos (2007, 2018). Uma vez que trabalhamos com um discurso verboimagético, também utilizamos categorias oriundas dos Estudos do Cinema e da Imagem.

Palavras-chave: Cinema. Imaginários Sociodiscursivos. Mulher. Semiociológica.

Résumé

Notre recherche a pour objectif général d'identifier la représentation féminine dans le cinéma du réalisateur Woody Allen, plus précisément dans *Annie Hall* (ALLEN, 1977), l'un des films initiaux et les plus représentatifs de l'œuvre du cinéaste. Nous considérons que cette recherche est pertinente si l'on tient compte de l'importance du cinéma nord-américain en tant que moyen de communication, d'enregistrement et de diffusion d'idéologies, de comportements et de représentations dans la société contemporaine. Comme cadre théorique, nous utilisons des concepts et des catégories issus de la Théorie Sémio-linguistique développée par Charaudeau, tels que les dits Modes d'Organisation du Discours (1992, 2008) et le concept d'imaginaires sociodiscursifs (2007, 2018). Comme nous travaillons avec un discours verbimagétique, nous utilisons également des catégories issues des études sur le cinéma et l'image.

Mots-clés: Cinéma. Imaginaire Sociodiscursif. Femme. Sémio-linguistique.

¹ Este artigo é fruto da pesquisa de doutorado de Elaine Fonseca no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin). O artigo foi escrito para o XI SETED pela pesquisadora e complementado por Elisa Mattos, doutoranda no PosLin, seguindo as sugestões do parecer de aceite do texto. Elaine Fonseca faleceu em decorrência da Covid-19 em 24/03/21.

² Doutoranda (CNPq). E-mail: elainecrisnl@yahoo.com.br. Orientador: Prof. Dr. Wander de Souza.

³ Doutoranda (CAPES). E-mail: mattos.elisa@gmail.com.

1. Introdução

Além de marcar a trajetória cinematográfica autoral⁴ de Woody Allen, abordando temas filosóficos que figurariam em sua produção nas duas próximas décadas (LEE, 2002), *Annie Hall* (ALLEN, 1977) é um filme influente também para o público feminino, como argumenta Hannington (2020). Segundo a pesquisadora, séries como *Girls* (DUNHAM, 2012-2017) e filmes como *Frances Ha* (BAUMBACH, 2012) foram influenciados pelo longa de Allen, especificamente por abordarem personagens femininas que, como Annie, buscam realização profissional e pessoal independente (HANNINGTON, 2020).

O objetivo geral de nossa pesquisa é a identificação da representação fílmica da mulher contemporânea na obra *Annie Hall*, do diretor e roteirista Woody Allen (1977). No presente trabalho, temos como objetivo específico analisar a representação feminina neste filme, um dos mais reconhecidos e representativos do cineasta no panorama mundial, de acordo com Lee (2002) e Hannington (2020).

Considerando a importância do cinema⁵ não somente como entretenimento, mas também como arte, forma de expressão e de registro, e difusor de ideologias, culturas e comportamento, levamos em conta a importância de analisar a forma como as mulheres vêm sendo representadas nesse meio, sobretudo em obras fílmicas de grande alcance, como no caso da cinematografia alleniana.

A escolha por analisar uma obra de Woody Allen torna-se ainda mais relevante na contemporaneidade, quando pensamos em práticas de discurso mais inclusivas, bem como na necessidade de desconstruir as representações femininas feitas pelo olhar masculino⁶, como é o caso de *Annie Hall*, em que a mulher espontânea e imprevisível vira a vida de um homem convencional de cabeça para baixo (CARR, 2002). Nesse sentido, ressaltamos que a obra de Allen passou a receber críticas⁷ por centrar-se em histórias que privilegiam o homem heterossexual branco, sem considerar outros pontos de vista.

⁴ A relação entre Alvy e Annie, de *Annie Hall*, é espelhada em outros filmes de Allen, como *Igual a Tudo na Vida* (2003), segundo Schwanebeck (2015), e Alvy é reimaginado em *Desconstruindo Harry* (HALL, 2015). Vale ressaltar, no entanto, que nenhum desses filmes constitui-se como continuidade narrativa de *Annie Hall* (LAX, 2009). *Annie Hall* e *Manhattan* (ALLEN, 1979) deram início ao formato narrativo e temático das comédias românticas de Allen, centradas em torno da “fragilidade do amor romântico corroído por desejos conflitantes e pela passagem do tempo”, de acordo com las Carreras-Kuntz (2015, p. 219).

⁵ Referimos o leitor aos trabalhos de Kuhn *et al.* (2000), sobre o cinema como *memória cultural*, e Altman (1992), sobre o cinema como *evento*.

⁶ Nossa tradução de *male gaze*, que, na teoria feminista, refere-se às representações de mundo, em particular as representações das mulheres pela perspectiva do homem heterossexual. Nas artes visuais, a *male gaze* está presente no enquadramento de objetos visuais com o objetivo de levar o espectador a observá-los pelo ponto de vista masculino (KORSMEYER; WEISER, 2021).

⁷ Em decorrência do avanço das teorias feminista e racial crítica nos séculos XX e XXI. Referimos o leitor a Davis (1983), Crenshaw (1989, 2017), hooks (2015) e Allen (2016), sobre teoria feminista interseccional.

Como referencial teórico-metodológico da análise de discurso verboimagético desta pesquisa, utilizamos categorias da linguagem cinematográfica estudadas por autores dos Estudos do Cinema e da Imagem, tais como Betton (1987), Costa (1989), Martin (2005), Aumont e Marie (2006, 2011), Jullier e Marie (2012) e Bordwell (2013). Utilizamos também categorias da Análise do Discurso (AD), tais como os Modos de organização do discurso e o conceito de *imaginários sociodiscursivos* da Teoria Semiolingüística de Charaudeau (1992, 2006, 2008, 2017).

São categorias de nossa análise: enquadramentos, figurinos, cenários, diálogos e narração. Consideramos também os três modos de organização do discurso para a análise semiolingüística, quais sejam: a) organização enunciativa: atos enunciativos, modalidades e pontos de vista; b) organização descritiva: identificação, localização espacial e temporal; e qualificação; e c) organização narrativa: processos e sequências narrativas, actantes.

De acordo com Charaudeau (1992, 2008), os modos de organização do discurso são procedimentos que consistem no uso de certas categorias de língua, ordenados em função das finalidades discursivas do sujeito enunciador do ato de linguagem. Para o autor, há quatro modos de organização do discurso, subdivididos de acordo com as finalidades de enunciar, descrever, narrar e argumentar. Esta pesquisa trabalha com os três primeiros modos, uma vez que, segundo Charaudeau, esses são os modos predominantes em gêneros que contêm relatos narrativos, como o discurso fílmico.

Fazendo uso de tais categorias, realizamos uma análise discursiva da personagem feminina em *Annie Hall*, buscando identificar possíveis imaginários sociodiscursivos a ela atribuídos. O conceito de *imaginário sociodiscursivo* é proposto por Charaudeau quando esse integra a noção de imaginário social ao campo da AD como um conceito que permite tratar o problema das representações sociodiscursivas. Segundo o autor:

O imaginário é uma forma de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais, a qual, conforme dito, constrói a significação sobre os objetos do mundo, os fenômenos que se produzem, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em real significante. (CHARAUDEAU, 2017, p. 578)

Os imaginários sociodiscursivos, portanto, constituem uma categoria importante quando tratamos de representações, uma vez que essas são engendradas pelos imaginários que, por sua vez, são constituídos por saberes de crenças ou de conhecimentos científicos. Nas seções seguintes, efeturemos nossa análise discursiva considerando, separadamente,

Apanhados sobre a teoria racial crítica podem ser encontrados em Crenshaw *et al.* (1995, 2002, 2011) e em Delgado e Stenfancic (1993, 2012).

cada um dos três modos de organização citados, após uma breve retomada do filme *Annie Hall*.

2. Sobre *Annie Hall*

Segundo Lee (2002, p. 61), com *Annie Hall*, Woody Allen passa a abordar temas filosóficos, dentre eles: a) a preocupação com questões existenciais de liberdade, culpa e angústia; b) a opressão advinda da conscientização sobre nossa própria mortalidade; c) as diferentes facetas do amor (romântico e sexual) e a mudança de papéis culturais de gênero; e d) o interesse e suspeita em relação às técnicas psicanalíticas de Freud como método para melhor entender o comportamento humano.

Em termos de narrativa, *Annie Hall* também apresenta especificidades que pontuam a obra de Allen. A esse respeito, Girgus (2002, p. 45) explica que em *Annie Hall*, há um padrão de deslocamento ou ausência de rigidez narrativa, que “exemplifica a distinção que os críticos contemporâneos fazem entre *historie* – a ordem dos eventos a que uma história se refere – e discurso narrativo – os eventos apresentados no discurso organizado por um enredo”. Esse deslocamento coloca em relevo fato de que a *historie*, apesar de parecer mais importante, é também uma construção mental pela qual o leitor ou o espectador criam para criar sentido, isto é, mesmo sem o deslocamento narrativo, “os eventos reais da história dependem da capacidade de colocar esses eventos no discurso narrativo” (p. 46).

Assim, conforme Girgus (2002, p. 46), em *Annie Hall* “as atividades temporais e espaciais aparentemente caóticas da narrativa” colocam em foco a incerteza sobre o que “supostamente realmente aconteceu na vida do personagem principal [...]. Allen, portanto, demonstra a relação importante entre esses dois aspectos ou modos de narrativa”. Isso nos remete ao modo de organização narrativo, que será tratado mais detalhadamente na seção de análise, especificamente na subseção 3.2. *Modo de organização narrativo*.

Além disso, em *Annie Hall*, Alvy-Allen “usa a ficção como uma fuga viável de sua existência infeliz e um tanto quanto fracassada” (HALL, 2015, p. 52), em um movimento de autorreferência que se repetiria em outras obras do diretor⁸, como em *Desconstruindo Harry* (ALLEN, 1997). Esse movimento de autorreferência também se faz pela construção da *persona* cinematográfica de Allen em suas narrativas, como um judeu norteamericano

⁸ A autorreferência é uma característica comum no trabalho de Allen, que emprega a autobiografia como gênero. Segundo Shumway (2001) e Schwanebeck (2015), *Annie Hall* e *A Era do Rádio* (ALLEN, 1987), por exemplo, organizam-se em torno das memórias do narrador-protagonista como forma de dar ao espectador acesso a confissões autobiográficas do cineasta.

caracterizado por conflitos de pertencimento (HAREL, 2015), característica presente em *Annie Hall*.

3. Análise

3.1 Modo de organização enunciativo

O modo de organização enunciativo diz respeito à forma como o sujeito se coloca diante de seu interlocutor (comportamento alocutivo); diante de si mesmo (comportamento elocutivo) e, finalmente, em relação ao seu próprio dito, “apagando-se” do processo de enunciação (comportamento delocutivo).

São modalidades alocutivas: a interpelação, a injunção, a autorização, o aviso, o julgamento, a sugestão, a proposta, a interrogação e a petição. São modalidades elocutivas: a constatação, o saber/ignorância (ponto de vista do saber); a opinião, a apreciação (ponto de vista de avaliação); a obrigação, a possibilidade e o querer (motivação); a promessa, a aceitação/recusa, o acordo/desacordo e a declaração (ponto de vista de engajamento); e a proclamação (ponto de vista de decisão). Já as modalidades delocutivas são a asserção e o discurso relatado de um terceiro (CHARAUDEAU, 2008).

Passando para nossa análise, identificamos que, em uma das cenas iniciais, na qual a personagem Annie Hall se apresenta como cantora pela primeira vez, o enquadramento, uma categoria de análise fílmica, permite-nos ter acesso a sua postura alocutiva, elocutiva e ao seu ponto de vista.

Na figura 1, podemos ver que Annie está de pé, sua expressão é séria, ela não sorri e às vezes olha para os lados enquanto canta, demonstrando desconforto e insegurança. Na figura 2, podemos identificar que as pessoas que estão à sua frente não prestam atenção e não olham para ela, enquanto continuam conversando. A utilização, por alguns segundos, da câmera posicionada atrás da personagem permite que vejamos, em parte, o seu ponto de vista, ou seja, o que ela também está vendo naquele momento: um público desinteressado e alheio à sua presença.

Figura 1: Annie canta no bar pela primeira vez.



Fonte: *Annie Hall* (ALLEN, 1977).

Figura 2: público desinteressado durante a apresentação de Annie.



Fonte: *Annie Hall* (ALLEN, 1977).

O diálogo apresentado na cena subsequente também fornece algumas informações acerca do comportamento enunciativo da personagem. Vejamos a transcrição⁹:

⁹ Todas as transcrições baseiam-se nas legendas do filme em português.

Annie: Eu estava horrível! Estou tão envergonhada. Não sei cantar.

Alvy: O público estava um pouco agitado.

Annie: O que você quer dizer com “um pouco agitado”? Meu Deus, eles me odiaram!

Alvy: Não, eles não odiaram! Você tem uma voz maravilhosa!

Nesta cena, identificamos o comportamento enunciativo elocutivo de Annie como representado pelo ponto de vista da avaliação negativa a respeito de si mesma. Podemos perceber isso por seus enunciados: “Eu estava horrível”, “Estou tão envergonhada”, “Não sei cantar”. Há ainda a modalidade delocutiva da asserção sendo mobilizada com o mesmo propósito da criação de uma imagem negativa de si mesma, quando Annie diz: “Eles me odiaram”. No entanto, mais adiante, na cena em que vemos Annie cantando pela segunda vez, podemos identificar uma mudança significativa em seu comportamento enunciativo, bem como em sua postura, como indicado nas figuras 3 e 4 a seguir.

Na figura 3, Annie está sentada e sorrindo. Sua postura elocutiva e alocutiva indica uma posição mais segura e confortável diante de si mesma e do público, respectivamente. Nessa cena, sua voz também está mais alta e mais clara. Na figura 4, em oposição à figura 2, podemos identificar que, dessa vez, todos à sua volta a escutam em silêncio, prestam atenção a sua apresentação, ainda que o ponto de vista do enquadramento não seja mais o da personagem, mas de o alguém que estaria no público, diante dela. Esse aspecto pode indicar uma evolução profissional e pessoal da personagem. A representação de Annie nos mostra, portanto, uma evolução de seu comportamento como centro de perspectiva dentro do filme. Antes insegura, ela vai aos poucos se tornando mais assertiva e confiante.

Figura 3: Annie canta no bar pela segunda vez.



Fonte: *Annie Hall* (ALLEN, 1977).

Figura 4: O público mostra-se interessado na apresentação.



Fonte: *Annie Hall* (ALLEN, 1977).

3.2 Modo de organização narrativo

O modo de organização narrativo refere-se a questões da narrativa, dos actantes ou personagens, dos processos narrativos e das sequências narrativas. Como mencionado, em *Annie Hall*, temos a presença de um personagem-narrador, Alvy, e a narrativa vai sendo construída pelas sequências narrativas não cronológicas, que representam os pensamentos e as lembranças descontínuas desse personagem acerca de seu relacionamento amoroso com a personagem Annie.

Podemos identificar que a representação da personagem feminina é construída não apenas a partir do olhar de um diretor/roteirista masculino, mas também a partir do olhar de um personagem masculino. Alvy é, então, o verdadeiro protagonista da história, uma vez que a narrativa é constituída através de seu ponto de vista. Paradoxalmente, o título do filme é *Annie Hall*, em referência à personagem feminina. *Annie Hall* não é um filme sobre Annie exatamente, mas sim uma visão de Alvy sobre essa personagem.

Segundo Fieldstein (1989), Allen leva o espectador a se identificar com Annie, mas essa relação vive dentro do limite do desejo na narrativa. Em *Annie Hall*, a voz de Annie não pertence a ela, mas é dada pelo protagonista Alvy, que *fala por* Annie. Nesse sentido, críticos de Allen entendem o uso do desejo narrativo como uma maneira de perpetuar o sexismo e o patriarcado (GIRGUS, 2002), particularmente a supremacia branca masculina e heterossexual.

Em relação a outro componente desse modo de organização, o processo narrativo, de acordo com classificação proposta por Charaudeau (1992, 2008), identificamos que a

personagem Annie passa por um processo de “melhoramento de um estado inicial”. Como percebemos no modo de organização anterior, Annie passa por uma transformação positiva ao longo da narrativa, na medida em que vai se transformando em uma mulher mais segura e confiante. Novamente, essa melhoria é narrada e construída pela percepção masculina.

3.3 *Modo de organização descritivo*

O modo de organização descritivo é composto por quatro componentes que, embora autônomos, encontram-se frequentemente interligados. São eles: nomeação, localização, qualificação e quantificação. Em relação à obra em questão, nossa análise concentra-se na nomeação, localização e qualificação.

Analisando o componente de descrição/nomeação da obra fílmica, podemos ver que a personagem Annie Hall “empresta” seu nome ao filme, pois não é a real protagonista de *Annie Hall*, uma vez que, como visto no modo de organização anterior, a obra é construída a partir das memórias e das reflexões do personagem Alvy.

Já o título da obra escolhido para ser veiculado no Brasil, *Noivo neurótico, noiva nervosa*, leva em conta algumas possíveis características do casal apresentadas ao longo da obra. Trata-se de dois noivos, um neurótico (ele), outra nervosa (ela). Cabe ressaltar que a qualificação *nervosa* [*nervousness*] é historicamente atribuída às mulheres, remetendo-nos ao imaginário sociodiscursivo da histeria¹⁰. Soma-se a isso a representação estereotipada de diferenças de gênero no filme, como argumentam Rutter e Schwartz (2012).

Especificamente, a cena de terapia, filmada e exibida simultaneamente, como visto na figura 5 a seguir, faz alusão às diferenças individuais entre Alvy e Annie, marcadas na contraposição de cores claras e escuras, pelo contraste entre os tipos de móveis e pela posição em que os personagens se encontram na cena. O design do consultório de terapia e a configuração médico-paciente no cenário de Alvy é convencional, refletindo a natureza antiquada do personagem, ao passo que, no cenário de Annie, o design é contemporâneo, com uma pintura abstrata e cores claras, indicando contraste (AHI; KARAOGHLANIAN, 2013).

¹⁰ De uma perspectiva histórica, Briggs (2000) argumenta que o conceito de histeria também tem bases não médicas e foi usado culturalmente como forma de discriminação, associando-se também a visões de raça nas práticas médicas e não médicas. Showalter (1993) faz uma importante problematização sobre histeria, gênero e feminismo, ideias recapituladas e atualizadas em Devereux (2014).

Figura 5: Cenário durante a filmagem da cena dupla de Alvy e Annie na terapia.



Fonte: <https://cinephiliabeyond.org/annie-hall-practical-therapy/>

Além de exemplificar uma técnica típica da cinematografia alleniana em sua fase inicial (LAX, 2009), essa cena, segundo Rutter e Schwartz (2012), posiciona o sexo como uma tarefa rotineira, uma obrigação para a mulher, uma forma de servir o homem, mesmo que esse não seja seu desejo. Os autores argumentam que, na concepção de Allen, a mulher interessa-se por sexo apenas como uma saída para o casamento, não por prazer. Assim, as mulheres são vistas, na obra de Allen e no imaginário cultural, como não possuindo desejo sexual à altura dos homens, algo que, Rutter e Schwartz (2012) pontuam, está ilustrado na fala de Annie nesta cena. Ao ser indagada sobre a frequência com que pratica sexo, Annie diz, em tom impaciente: “O tempo todo, umas três vezes por semana”.

No tocante ao componente de descrição/localização, identificamos que a posição espaço-temporal das personagens sobredetermina grande parte das características do filme. A personagem Annie Hall, nascida no estado norte-americano de Wisconsin, coloca-se e é colocada, em alguns momentos, como uma pessoa diferente daquelas nascidas em Nova York, cidade onde se passa a maior parte da história¹¹. Por exemplo, em uma das cenas iniciais, identificamos um diálogo do personagem Alvy com sua ex-esposa, no qual ele postula uma representação acerca da mulher judia novaiorquina, como indicado abaixo na transcrição deste diálogo:

¹¹ Na literatura especializada, Nova York é comumente entendida como uma personagem nas obras de Allen, que tende a romantizar a região de Manhattan, frequentemente contrapondo a intelectualidade de Nova York com a falta de prestígio cultural de Los Angeles (COWIE, 1996).

Alvy: Você é como uma garota novaiorquina judia: esquerdista, intelectual, do Central Park, da Universidade de Brandeis, dos acampamentos de verão socialistas... Pare-me, antes que eu pareça um completo imbecil até pra mim mesmo!

Allison: Não, isso foi maravilhoso. Eu amo ser reduzida a um estereótipo cultural.

Figura 6: Alvy discute com sua ex-esposa.



Fonte: *Annie Hall* (ALLEN, 1977).

Levando em conta essas características atribuídas às mulheres judias novaiorquinas, podemos considerar que, na visão de Alvy, Allison representa o oposto: ela é intelectual, de orientação político-ideológica de esquerda, ao passo que Annie é colocada, em vários momentos, como “católica” e “não novaiorquina”.

Por fim, passamos à análise do figurino, uma categoria fílmica que consideramos essencialmente descritiva, uma vez que nos permite identificar os processos de localização e de qualificação da personagem analisada. Consideremos a próxima figura:

Figura 7: Elementos masculinos no figurino de Annie.



Fonte: *Annie Hall* (ALLEN, 1977).

Em *Annie Hall*, a personagem Annie utiliza figurinos¹² tipicamente associados ao gênero masculino, como, por exemplo, gravatas, camisas, paletós largos e chapéus. Roupas atribuídas ao gênero feminino, tais como vestidos, saias, blusas de alças, são utilizadas pela personagem em apenas duas ocasiões ao longo de todo o filme, que foi rodado em meados da década de 1970, época na qual as mulheres norteamericanas vivenciavam uma “segunda onda” feminista (GAMBLE, 2001).

Nesse contexto de revoluções socioculturais, mulheres e homens repensavam e ressignificavam imaginários e papéis tradicionalmente atribuídos a cada gênero. A escolha do figurino da personagem, portanto, remete-nos a imaginários sociodiscursivos comuns a essa época, tal como feminismo, modernidade, mudança, contemporaneidade, ainda que a personagem não se pronuncie explicitamente acerca dessas questões.

4. Considerações finais

Nesta pesquisa, analisamos a representação feminina no filme *Annie Hall* (ALLEN, 1977) com base em categorias semiolinguísticas e fílmicas. Assim, por meio dos modos de organização enunciativo e narrativo, e da categoria fílmica do enquadramento, foi possível identificar a evolução da personagem feminina ao longo da narrativa do filme. Através do

¹² O figurino de Annie tornou-se um legado de moda, e a própria Diane Keaton, atriz que protagoniza Annie, passou a usar esse figurino como sua assinatura (EAGAN, 2009).

modo de organização descritivo foi possível identificar características da personagem, por meio de componentes de nomeação, localização, descrição e também pelo figurino, uma categoria fílmica.

Além disso, a presença de determinados imaginários sociodiscursivos comumente atribuídos às mulheres – como o do histerismo, advindo do campo da Psicanálise¹³, e por outro lado, o imaginário do feminismo, da modernidade – e algumas representações sociais – como o estereótipo da mulher judia novaiorquina e a representação da mulher que vive em Nova York, mas que não é judia, tampouco novaiorquina, também foram identificadas em nossa análise do filme.

Futuramente, pretendemos realizar análises discursivas de outras obras de Woody Allen, a fim de identificar recorrências e dissonâncias de imaginários sociodiscursivos e representações sociais na maneira como a mulher é representada na cinematografia desse diretor, aprofundando nossa análise.

Referências

- AHI; Mehruss Jon; KARAOGHLANIAN, Armen. *Annie Hall* (1977). **Interiors**. 2013. Disponível em: <https://www.intjournal.com/1213/annie-hall>. Acesso: 15 abr. 2021.
- ALLEN, Amy. Feminist Perspectives on Power. In: ZALTA, Edward. (ed.) **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Fall 2016 Edition. Estados Unidos [online] Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/feminist-power/>. Acesso: 15 abr. 2021.
- ALLEN, Woody. **Annie Hall**. [filme] 93 minutos. United Artists. Estados Unidos, 1977.
- ALLEN, Woody. **Manhattan** [filme] 96 minutos. United Artists. Estados Unidos, 1979.
- ALLEN, Woody. **A Era do Rádio**. [filme] 85 minutos. Orion Pictures. Estados Unidos, 1987.
- ALLEN, Woody. **Desconstruindo Harry**. [filme] 96 minutos. Fine Line Features. Estados Unidos, 1997.
- ALLEN, Woody. **Igual a Tudo na Vida**. [filme] 108 minutos. DreamWorks Pictures. Estados Unidos, 2003.
- ALTMAN, Rick. General introduction: cinema as event. **Sound theory, sound practice**, p. 1-14, 1992.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **A Análise do Filme**. Rio de Janeiro: Saraiva, 2011.

¹³ Uma revisão da histeria na psicanálise em Freud e Lacan pode ser encontrada em Bocca (2011) e Laznik (2008), respectivamente.

- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário Teórico e Crítico de Cinema**. Campinas: Papyrus Editora, 2006.
- BAUMBACH, Noah. **Frances Ha**. [filme] 94 minutos. Focus Features. Estados Unidos 2012.
- BETTON, Gerard. **A Estética do Cinema**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BOCCA, Francisco V. Histeria: primeiras formulações teóricas de Freud. **Psicologia USP**, v. 22, n. 4, p. 879-906, 2011.
- BORDWELL, David. **A arte do cinema**. Campinas: Unicamp, 2013.
- BRIGGS, Laura. The Race of Hysteria: ‘Overcivilization’ and the ‘Savage’ Woman in Late Nineteenth-Century Obstetrics and Gynecology.” **American Quarterly**, v. 52, n. 2, p. 246-273, 2000. Disponível em: www.jstor.org/stable/30041838. Acesso: 15 abr. 2021.
- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Cultrix: São Paulo, 1949.
- CARR, Jay. Annie Hall. **The A List: The National Society of Film Critics 100 Essential Films**. Library of Congress (LoC). Estados Unidos. 2002. Disponível em: <https://www.loc.gov/static/programs/national-film-preservation-board/documents/anniehall2.pdf>. Acesso: 14 abr. 2021.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Grammaire du Sens et de l’Expression**. Paris: Hachette, 1992.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e Discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- CHARAUDEAU, Patrick. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. Trad. André L. Silva e Rafael M. Angrisano. **Entrepalavras**, v. 7, p. 571-591, 2017.
- COSTA, Antônio. **Compreender o Cinema**. São Paulo: Editora Globo, 1989.
- COWIE, Peter. **Annie Hall: A Nervous Romance**. London: Bloomsbury Academic, 1996.
- CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1, p. 139, 1989.
- CRENSHAW, Kimberlé. **On intersectionality: Essential writings**. New York: The New Press, 2017.
- CRENSHAW, Kimberlé et al. **Critical race theory: the key writings that formed the movement**. New York: The New Press, 1995.
- CRENSHAW, Kimberlé et al. Critical Race Studies: the first decade: critical reflections, or “a foot in the closing door”. **UCLA Law Review**, v. 1343, p. 1-36, 2002.
- CRENSHAW, Kimberlé et al. Twenty Years of Critical Race Theory: Looking Back To Move Forward. **Connecticut Law Review**, v. 43, n. 5, p. 1253-1352, 2011.

- DAVIS, Angela Y. **Women, race and class**. New York: Vintage Books, 1983.
- DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. Critical Race Theory. **Virginia Law Review**, v. 79, n. 2, p. 461-516, 1993.
- DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. **Critical Race Theory: an introduction**. 2 ed. New York: New York University Press, 2012.
- DEVEREUX, Cecily. Hysteria, feminism, and gender revisited: The case of the second wave. **ESC: English Studies in Canada**, v. 40, n. 1, p. 19-45, 2014.
- DUNHAM, Lena. **Girls**. [série televisiva]. 26-41 minutos. HBO. Estados Unidos, 2012-2017.
- EAGAN, Daniel. **America's Film Legacy: The Authoritative Guide to the Landmark Movies in the National Film Registry**. New York: Bloomsbury Publishing USA, 2009.
- EMEDIATO, Wander. Discurso, argumentação e modalização nos processos avaliativos. In MACHADO, Ida Lúcia (Org.) **A transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade em estudos da linguagem**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013
- FELDSTEIN, Richard. Displaced Feminine Representation in Woody Allen's Cinema. In: BARR, Marleen S.; FELDSTEIN, Richard (Eds.) **Discontented Discourses: Feminism/Textual Intervention/Psychoanalysis**. Urbana: University of Illinois Press, 1989, p. 69-86.
- GAMBLE, Sarah. (Ed.) **The Routledge companion to feminism and postfeminism**. New York: Routledge, 2001.
- GIRGUS, Sam B. Desire and Narrativity in Annie Hall. In **The Films of Woody Allen**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 44-60.
- HALL, Martin R. "Thank God the French exist": Exploring the Referentiality of the Formal Elements of Film in Deconstructing Harry. In SZLEZÁK, Klara S., WINTER, D. E. (Eds.) **Referentiality and the Films of Woody Allen**. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, 2015, p. 51-67.
- HANNINGTON, Jessica. **'Only Woody Allen Gets To Do That?': The Influence of Annie Hall on Contemporary American Cinema**. Tese de Doutorado. Universidade de Sheffield, Inglaterra, 2020.
- HAREL, Naama. Oedipus or the Wrecks of the WASP Disguise. In SZLEZÁK, Klara S., WINTER, D. E. (Eds.) **Referentiality and the Films of Woody Allen**. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, 2015, p. 87-99.
- HOOKS, Bell. **Feminist theory: From margin to center**. 3 ed. New York: Routledge, 2015 [1984].
- JULLIER, Laurent; MARIE, Michel. **Lendo as Imagens do Cinema**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

KORSMEYER, Carolyn; WEISER, Peg Brand. Feminist Aesthetics. In ZALTA, Edward. (Ed.) **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Spring 2021 Edition. Estados Unidos [online]. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/feminism-aesthetics>. Acesso em: 14 abr. 2021.

KUHN, Annette et al. **An everyday magic: cinema and cultural memory**. IB Tauris and Co Ltd, 2000.

LAS CARRERAS-KUNTZ, Maria Elena de. Magical Tricks and Ingmar Bergman: Referentiality in Magic in the Moonlight. In SZLEZÁK, Klara S., WINTER, D. E. (Eds.) **Referentiality and the Films of Woody Allen**. New York: Palgrave Macmillan, 2015, p. 210-226.

LAZNIK, Marie-Christine. Breve relato das idéias de Lacan sobre a histeria. **Reverso**, v. 30, n. 55, p. 15-34, 2008.

LAX, Eric. **Conversas com Woody Allen**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

LEE, Sander H. A Therapeutic Autobiography: Annie Hall (1977). In: **Eighteen Woody Allen films analyzed: anguish, God and existentialism**. McFarland, 2015.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

RUTTER, Virginia; SCHWARTZ, Pepper. Sexual Behavior and Gender. In **The gender of sexuality: Exploring sexual possibilities**. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2011, p. 45.

SCHWANEBECK, Wieland. Woody and “Woody”: The Making of a Persona. In SZLEZÁK, Klara S., WINTER, D. E. (Eds.) **Referentiality and the Films of Woody Allen**. Hampshire/ New York: Palgrave Macmillan, 2015, p. 193-209.

SHOWALTER, Elaine. Hysteria, Feminism, and Gender. In GILMAN, Sander et al. (Eds.) **Hysteria Beyond Freud**. Berkley: University of California Press, 1993, p. 286-344.

SHUMWAY, David R. Woody Allen, ‘the Artist,’ and ‘the Little Girl.’ In LEWIS, Jon E. (Ed.) **The End of Cinema as We Know It: American Film in the Nineties**. New York: New York University Press, 2001, p. 195-202.

LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Leonardo Pereira Nunes¹

A linguística sistêmico-funcional, teoria que aborda a linguagem enquanto evento semiótico e social, contempla a língua em uso e discorre sobre o texto enquanto um fenômeno “rico” e “multifacetado” (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2014, p. 3) instanciado a partir de escolhas paradigmáticas realizadas em estratos linguísticos. Seu arcabouço, cuja arquitetura sistematizada incluiu o contexto, mostra-se extensivo e robusto para subsidiar estudos que, ao pretenderem engendrar, descrever ou elucidar a linguagem, ensejam potenciais de aplicação (HALLIDAY, 2013). É nessa esfera de como uma teoria da linguagem pode potencialmente ser aplicada para distintos fins que se situam os dois estudos da presente sessão temática.

Francieli Oliveira, em sua investigação envolvendo diversos tipos de texto versando sobre o autocuidado em Diabetes Mellitus, busca descrever como gêneros sob esse domínio em covariação com variáveis dos papéis sociais experto e leigo (MARTIN; ROSE, 2008, 2012; ROSE, 2014, 2019) se desenvolvem em termos linguísticos. A autora examina elementos que apontam como a cultura do autocuidado é construída semioticamente, fornecendo subsídios que elucidam a relação paciente-especialista. Sob uma ótica interdisciplinar, sua pesquisa se faz extremamente relevante para as Ciências da Saúde: os resultados apresentados apontam para a solução de questões linguísticas na comunicação sobre a doença entre expertos e leigos, o que, conseqüentemente, contribui para o empoderamento do paciente com a condição crônica em sua rotina de autocuidados.

Potenciais de aplicação em outras áreas, como na educação, por exemplo, podem ser vislumbrados na pesquisa conduzida por Cristina Lazzerini. Com o objetivo de investigar a reinstanciação em livros ilustrados, a autora utiliza o aporte da sociosemiótica da multimodalidade para analisar como os significados construídos num texto bimodal foram renegociados em sua reescrita. Sob uma perspectiva da tradução intralinguística, Lazzerini utiliza as hierarquias da realização, instanciação e individuação (MARTIN, 2006, 2008c,

¹ Doutor em Linguística Aplicada. Professor Adjunto da FALE/UFMG. E-mail: leopereiranunes@ufmg.br

2010) e categorias da modalidade visual (PAINTER; MARTIN, UNSWORTH, 2013) e da modalidade verbal (MARTIN; ROSE, 2007) para analisar como o texto de uma obra infantil ilustrada foi reinstanciado em outro texto bimodal. Seu estudo contribui sobretudo para o entendimento de aspectos socioculturais de determinada sociedade e o posicionamento de leitores prospectivos.

Ambas as contribuições, enquanto partes de pesquisas de maior envergadura (doutorado) em andamento, permitem ao leitor claramente depreender como a teoria sistêmico-funcional (hallidayana e martiniana) configura-se como profícuo construto sobre a linguagem com potencial de múltiplas aplicações.

Referências

- HALLIDAY, M. A. K. Working with meaning: towards an applicable linguistics. In: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. (Ed.) **Halliday in the 21st century**. London: Continuum, 2013, p. 35-54
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Routledge, 2014.
- MARTIN, J. Genre, ideology and intertextuality: a systemic functional perspective. **Linguistics and the Human Sciences**, vol. 2, n. 2, p. 275-298. Equinox, 2006.
- MARTIN, J. Tenderness: realisation and instantiation in a Botswanan town. In: NØRGAARD, N. (Ed.). **Systemic Functional Linguistics in Use**. Odense Working Papers in Language and Communication 29. Odense: University of Southern Denmark, Institute of Language and Communication, 2008c, p. 30–62.
- MARTIN, J. Semantic Variation – Modelling Realisation, Instantiation and Individuation in Social Semiotics. In: BEDNAREK, M.; MARTIN, J. R. (Eds.). **New Discourse on Language: Functional Perspectives on Multimodality, Identity and Affiliation**. London: Continuum, 2010, p. 1-39.
- MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. 2. ed. London: Continuum, 2007.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre Relations: mapping culture**. London: Equinox, 2008.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. Genres and texts: living in the real world. **Indonesian Journal of Systemic Functional Linguistics**. 1.1, p. 1-21, 2012.
- PAINTER, C.; MARTIN, J.; UNSWORTH, L. **Reading visual narratives: image analysis in children's picture books**. Sheffield: Equinox Publishing, 2013.
- ROSE, D. Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register. **Functional Linguistics**, 1-11, p. 1-32, 2014.
- ROSE, D. **Reading to learn: accelerating learning and closing the gap**. Sydney: Reading to Learn, 2019.

O MAPEAMENTO LINGUÍSTICO DO AUTOCUIDADO EM DIABETES MELLITUS

Francieli Oliveira¹

Resumo

Esta pesquisa objetiva descrever como os gêneros que são realizados pelo domínio experiencial autocuidado em Diabetes Mellitus em covariação com as variáveis do papel social experto e leigo são desenvolvidos linguisticamente. Como forma de contribuir com a Linguística com Potencial de Aplicação (MAHBOOB; KNIGHT, 2008), a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e Ciências da Saúde (FUNNELL; ANDERSON, 2004, PAGANO, 2015), este trabalho apresenta como a cultura do autocuidado em Diabetes Mellitus é construída por meio dos gêneros com o objetivo de descobrir sua composição em relação aos papéis sociais semiotizados e, conseqüentemente, fornecer conhecimento linguístico para auxiliar no empoderamento do paciente com diabetes através de textos, bem como na compreensão do seu processo de empoderamento por meio do tipo de gênero por ele construído. Matthiessen (2013; 2015) e Candlin e Candlin (2003) mostram a necessidade de investigar o discurso da ciência com o propósito de solucionar problemas linguísticos originados da relação entre especialistas e pacientes. Funnell *et al.* (1991) e Funnell e Anderson (2004) apontam que o empoderamento do paciente com diabetes é imprescindível, uma vez que o mesmo precisa desenvolver iniciativas de autocuidado para conviver com a condição crônica. O empoderamento é descrito por Torres *et al.* (2015) como uma ação que deve ser realizada por meio da linguagem. Para solucionar este problema, gêneros que são realizados pelo domínio experiencial autocuidado em Diabetes Mellitus em covariação com os papéis sociais experto/experto, experto/leigo e leigo/leigo foram compilados, analisados e descritos em relação ao tipo de gênero, bem como, com relação à sua estrutura. Os resultados revelaram que a cultura do autocuidado a partir dos papéis sociais é construída mediante nove tipos de gêneros, sendo três para o papel social experto/experto, quatro para o papel social experto/leigo e dois para o papel social leigo/leigo.

Palavras-chave: Linguística sistêmico-funcional. Linguística com potencial de aplicação. Descrição linguística. Ciências da saúde. Gênero.

Abstract

This paper aims at describing how genres realized by the domain of experience self-care in Diabetes Mellitus in covariation with social role variables are developed linguistically. In addition, this research intends at contributing with Applicable Linguistics (MAHBOOB; KNIGHT, 2008), with Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) and Health Sciences (FUNNELL; ANDERSON, 2004, PAGANO, 2015). For this purpose, this study presents how the self-care culture in Diabetes Mellitus is built through genres in order to discover its composition in relation to social roles and, therefore provide linguistic knowledge to assist patients with diabetes empowerment through texts, as well as in understanding of their empowerment process through genre type constructed by them. Matthiessen (2013; 2015) and Candlin and Candlin (2003)

¹ Doutoranda (CNPq). Orientadora: Profa. Dra. Adriana Pagano. Coorientador: Prof. Dr. Giacomo Figueredo. E-mail: francielioliveira@ufmg.com.

show the need to investigate science discourse in order to figure out linguistic problems arising from the relationship between specialists and patients. Funnell *et al.* (1991) e Funnell e Anderson (2004) point out that empowerment of patients with diabetes is essential since they need to develop self-care initiatives to live with the chronic condition. Torres *et al.* (2015) describe empowerment as an action that must be performed through language. In order to solve this problem, genres realized by the domain of experience self-care in Diabetes Mellitus in covariation with the social roles expert/expert, expert/lay and lay/lay were compiled, analyzed and described in relation to genre type, as well as, in relation to its structure. Results revealed that the self-care culture based on social roles is constructed through nine types of genres, three for expert/expert, four for expert/lay and two for lay/lay.

Keywords: Systemic functional-linguistics. Applicable linguistics. Linguistic description. Health science. Genre.

1. Introdução

O presente estudo apresenta uma pesquisa em desenvolvimento no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY *et al.*, 1964; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e tem como objeto de investigação gêneros que são realizados pelas variáveis do papel social: experto e leigo em covariação com o domínio experiencial autocuidado em Diabetes Mellitus em português brasileiro.

A adoção da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) por este estudo é fundamentada pelo seu amplo arcabouço teórico, descritivo e metodológico. Mais especificamente, a LSF se caracteriza por: (i) ser uma teoria complexa, capaz de explicar o funcionamento da linguagem ao longo de suas dimensões semióticas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014); e (ii) constituir base teórica de trabalhos em Linguística com Potencial de Aplicação (*Applicable Linguistics*), visto que ela é capaz de suprir as necessidades linguísticas de outras áreas, como a área das Ciências da Saúde (PAGANO *et al.*, 2016), que é o caso desta pesquisa.

Esta pesquisa se localiza no âmbito das pesquisas desenvolvidas na interface entre a Linguística com Potencial de Aplicação a partir de uma abordagem sistêmico-funcional da linguagem. A Linguística com Potencial de Aplicação é um tipo de linguística em que a teoria é trabalhada para ser aplicada em diferentes contextos e propósitos (MAHBOOB; KNIGHT, 2008). Esse tipo de estudo é realizado com o objetivo de solucionar problemas de pesquisa, como também, problemas práticos que possuem relação com a linguagem e que são enfrentados por diversos grupos de pessoas.

De forma a contribuir com a Linguística com Potencial de Aplicação e Linguística Sistêmico-Funcional, este trabalho tem como objetivo principal descrever gêneros que são realizados pelo domínio experiencial autocuidado em Diabetes Mellitus em covariação com as variáveis do papel social: experto/experto, experto/leigo e leigo/leigo em português brasileiro, apresentando sua localização na cultura do autocuidado em Diabetes Mellitus.

Este estudo filia-se ao grupo de pesquisa *Modelagem sistêmico-funcional da tradução e da produção textual multilíngue* do Laboratório Experimental de Tradução (LETRA) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e apresenta uma das pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto *Empoder@ – Protótipo conceitual e metodológico para avaliação de intervenções orientadas ao autocuidado em diabetes*, desenvolvido pelo NUGEAS – Núcleo de Gestão, Educação e Avaliação em Saúde da Escola de Enfermagem da UFMG em parceria com o LETRA e o Departamento de Estatística da UFMG.

O Diabetes Mellitus é um dos graves problemas de saúde pública do século XXI (FREITAS *et al.*, 2016), portanto o autocuidado em relação à condição crônica em cada vez mais sendo estudado e promovido, a fim de que o paciente possa compreender a sua condição crônica e, conseqüentemente, desenvolver ações que supram suas necessidades diariamente, construindo, assim, o seu empoderamento. Buscando dar continuidade a esse trabalho, o projeto *Empoder@* visa criar um protótipo conceitual e metodológico que possibilite a caracterização do paciente com Diabetes Mellitus com relação ao seu grau de empoderamento envolvendo o autocuidado com a sua condição por meio da linguagem.

A respeito do empoderamento do paciente, a descrição do funcionamento linguístico do discurso da ciência torna-se fundamental nesse processo, uma vez que o paciente precisa compreender as relações linguísticas construídas no domínio experiencial autocuidado em Diabetes Mellitus para apreender as informações necessárias para o autocuidado. Para além disso, a descrição desse domínio experiencial em covariação com variáveis do papel social: experto e leigo permite o mapeamento linguístico dos papéis que são desempenhados socialmente pelos profissionais de saúde e pacientes (PAGANO, 2015).

Esse mapeamento possibilita a verificação de como a linguagem do profissional de saúde e paciente são construídas e quais são as diferenças entre elas, ou melhor, a distância entre elas, o que dificulta a comunicação entre os falantes e, conseqüentemente, o autocuidado do paciente em relação à sua condição crônica, ação que é apontada pela literatura como extremamente necessária (FUNNELL; ANDERSON, 2004).

Portanto, a descrição das variáveis experto e leigo contribui com a área das Ciências da Saúde, visto que: (i) auxilia na compreensão do funcionamento linguístico do autocuidado em Diabetes Mellitus em relação a esses papéis sociais em particular; e (ii) pode ser utilizada no processo de criação de materiais de popularização da ciência que sejam de fácil compreensão pelos pacientes e, por sua vez, mais funcionais para a promoção do seu empoderamento e, conseqüentemente, do autocuidado em diabetes.

2. Fundamentação teórica

Sobre o funcionamento linguístico do discurso da ciência, Halliday (1993) mostra como a língua constrói essa variação linguística de forma a arquitetar e calibrar os mundos da experiência e das interações sociais, determinando as relações de poder e de conhecimento entre escritor e leitor. Halliday (1993) postula:

O que me parece importante, enquanto linguista e professor, é que devemos entender *como* a gramática da ciência funciona e *por que* funciona da forma em que funciona. Para isso, precisamos examinar o discurso da ciência, analisando a gramática em termos de suas diferentes funções [...] Podemos, no entanto, adotar práticas que terão um efeito no futuro, e, como linguistas e especialistas do discurso, temos a responsabilidade de olhar para frente: auxiliar aqueles que estão aprendendo ciência em sua língua materna ou mediada por alguma língua estrangeira [...] (HALLIDAY, 1993, p. 132)²

Halliday (1993) ressalta a necessidade de se analisar e compreender a linguagem do discurso da ciência através de seu funcionamento e de suas diversas funções. A investigação do discurso da ciência pelo viés sistêmico-funcional seria realizada de forma a mapear as funções linguísticas selecionadas para esse tipo de discurso e, conseqüentemente, esse mapeamento poderia ser futuramente aplicado (MATTHIESSEN, 2012) tanto no ensino e aprendizagem dessa configuração da linguagem, quanto em outras áreas.

Com relação ao discurso da ciência, Matthiessen (2013) desenvolve o mapeamento sistêmico-funcional de textos comunicativos construídos em hospitais utilizando as dimensões linguísticas da estratificação e instanciação para solucionar problemas linguísticos desse contexto. O autor mostra que esse tipo de mapeamento, além de promover a interdisciplinaridade com diversas áreas, permite o desenvolvimento da Linguística Sistêmico-Funcional, sobretudo da linguística institucional.

Matthiessen (2013; 2015) afirmam que o mapeamento da variável campo – domínio experiencial e processo sociosemiótico – pode ser aplicado à área das Ciências da Saúde e uma das possibilidades seria realizar a descrição dos tipos de textos que paciente e profissional de saúde precisam dominar, isto é, o mapeamento dos determinados registros que constroem essa determinada área. Matthiessen (2014) propõe o mapeamento do registro em diversas línguas, a fim de compreender como os ambientes multilíngues estão sendo

² Minha tradução de: “*What seems important to me, as a linguist and as a teacher, is that we should understand both how the grammar of science works and why it works the way it does. For this we need to examine scientific discourse, analysing the grammar in terms of its different functions [...] We can, however, adopt practices that will have an effect on the future; and, as linguists, and discourse specialists, we have a responsibility to look ahead: to assist those who are learning science either in their mother tongue or through some foreign language [...]*”

constituídos, bem como, as relações tipológicas e topológicas estão sendo estabelecidas em um determinado domínio, o que o autor determina como cartografia do registro (*registerial cartography*), que é uma forma de investigação do potencial de significado de uma ou mais línguas (MATTHIESSEN, 2014; MATTHIESSEN, 2015).

No que diz respeito à área das Ciências da Saúde, Funnell *et al.* (1991) e Funnell e Anderson (2004) mostram que a palavra ‘empoderamento’ é um termo técnico utilizado para se referir às atividades colaborativas centradas no paciente que são desenvolvidas com o objetivo de auxiliá-lo a descobrir e desenvolver uma capacidade inerente de ser responsável pela sua vida e, por conseguinte, pela sua saúde. Os autores ressaltam que “embora os profissionais de saúde sejam expertos no cuidado com relação ao diabetes, os pacientes são expertos com relação às suas próprias vidas”³ (FUNNELL; ANDERSON, 2004, p. 124), ou seja, o conhecimento sobre a condição crônica não é o mesmo se correlacionado ao conhecimento pessoal de vida e aos costumes do paciente, logo, os pacientes precisam ser os principais responsáveis pelo autogerenciamento do diabetes.

Pensando nisso, o empoderamento torna-se iniciativa indispensável, visto que o paciente precisa obter o conhecimento necessário sobre o que é o diabetes e o que constitui o domínio experiencial autocuidado em Diabetes Mellitus, a fim que ele possa desenvolver ações de autocuidado que sejam seguras em seu cotidiano (FUNNELL; ANDERSON, 2004).

Contudo, Candlin e Candlin (2003), em seu estudo sobre a interdisciplinaridade entre as Ciências da Saúde e a Linguística com Potencial de Aplicação, mostram os problemas existentes na comunicação entre especialistas e pacientes, bem como, as dificuldades dos especialistas no uso da linguagem em diversas situações no exercício da profissão. Essas questões abordadas pelos autores são apontadas por Torres *et al.* (2015) como obstáculos para o empoderamento do paciente portador do diabetes, visto que esse processo acontece por meio do acesso do paciente ao conhecimento sobre o autocuidado que é fornecido através da linguagem, seja por meio de cartilhas, consulta médica, grupos focais, palestras, entre outros.

3. Metodologia

Para a descrição da cultura do autocuidado em Diabetes Mellitus, foi realizada uma pesquisa em sites da internet a partir do termo ‘autocuidado em Diabetes Mellitus’ na aba de busca do site google.com. Os sites encontrados foram analisados com relação ao seu

³ Minha tradução para “*although health professionals are experts on diabetes care, patients are the experts on their own lives*” (FUNNELL; ANDERSON, 2004, p. 124).

conteúdo, como também, em relação aos papéis sociais que eram construídos nos gêneros dos sites.

Os papéis sociais encontrados mediante a análise da metafunção interpessoal no estrato do registro (cf. PAGANO, 2015) foram as opções *experto/experto*, *experto/leigo* e *leigo/leigo*. O papel social *experto/experto* representa textos onde pesquisadores do autocuidado em Diabetes Mellitus negociam com seus pares conhecimentos sob esse domínio experiencial. O papel social *experto/leigo* compõe textos onde o conhecimento sobre o diabetes é transmitido para falantes que não possuem o conhecimento a respeito do assunto. E, o papel social *leigo/leigo* é desenvolvido através de textos onde falantes, sem conhecimentos técnicos sobre a condição crônica em questão, relatam sua experiência para outro falante que também não possui esse conhecimento.

Vale a pena ressaltar que o falante aqui classificado como *leigo* é o único capaz de relatar as suas vivências com relação ao diabetes, visto que ele é o portador da condição. Pensando nisso, ele pode ser considerado *experto* tendo em vista as suas experiências pessoais, como apontado por Funnell e Anderson (2004). Todavia, a classificação *leigo* foi escolhida, uma vez que o falante *experto* consegue compreender o depoimento do falante *leigo*, já o falante *leigo* não consegue compreender a tecnicidade e especificidade do artigo acadêmico desenvolvido pelo falante *experto*. Sendo assim, a classificação *experto* e *leigo* foi realizada através da composição e comparação dos textos do *corpus*, logo, ela poderia modificar em outro *corpus* composto por outros tipos de textos.

O endereço eletrônico dos sites que continham o conteúdo que tratava do autocuidado em Diabetes Mellitus e que covariava com os papéis sociais *experto/experto*, *experto/leigo* e *leigo/leigo* foram separados em uma planilha eletrônica para melhor visualização do material disponível. Além do endereço eletrônico, a planilha foi preenchida com a descrição de cada site, que foi retirada do mesmo, e com os tipos de papéis sociais que foram encontrados em cada um. O Quadro 1 mostra a planilha eletrônica preenchida com os dados.

Quadro 1: Dados dos sites encontrados para descrição da cultura do autocuidado em Diabetes Mellitus.

	Site	Descrição do site	Papel social
1	https://www.diabetes.org.br/	“Sociedade Brasileira de Diabetes – Filiada à International Diabetes Federation (IDF), a Sociedade Brasileira de Diabetes (SBD), é uma associação civil, sem fins lucrativos (...)”	experto/experto – experto/leigo – leigo/leigo
2	http://www.diabetesedesportes.com.br/	“Perfil do time Diabetes & Desportes. Iremos concentrar nele notícias, informações de eventos, cadastro para participar de nossa lista de e-mails (...)”	experto/leigo – leigo/leigo
3	https://adj.org.br/	“Fundada em 10 de março de 1980, a Associação de Diabetes Juvenil (ADJ) é uma entidade não-governamental, sem fins lucrativos (...)”	experto/leigo
4	https://emdiabetes.com.br/	“Um grupo com experiências e conhecimentos distintos, mas com um objetivo em comum: informar (...)”	experto/leigo
5	https://www.programanovodia.com.br/	“Uma nova perspectiva na vida das pessoas com diabetes e obesidade, com dicas e informações para uma vida mais saudável (...)”	experto/leigo
6	https://deolhonodiabetes.com.br/	“O objetivo do De Olho no Diabetes é disponibilizar, em um só local, informações, notícias, serviços e atividades relacionadas à saúde ocular das pessoas com diabetes (...)”	experto/leigo
7	http://novembrodiabetesazul.com.br/	“Novembro chega trazendo mais uma vez a cor azul, escolhida por ser a bandeira da Organização das Nações Unidas e que representa a necessidade de ampliar a atenção e conscientização a respeito do diabetes (...)”	experto/leigo
8	https://www.youtube.com/c/DiabetesvoceBr/featured	“Canal: Diabetes & Você – Descrição: Mônica Lenzi é escritora, palestrante e reconhecida como uma das maiores referências em Educação em Diabetes do Brasil (...)”	experto/leigo
9	https://clubedodiabetes.com/	“Aline Peach Arruda Botelho é publicitária há 20 anos, trabalhou na Indústria Farmacêutica por quase 6 anos e hoje se especializa em Marketing Digital com foco em saúde (...)”	experto/leigo – leigo/leigo
10	https://www.youtube.com/channel/UCIvA5kXtQWp5M8Z25zP7jdw	Canal: Clube do Diabetes	experto/leigo – leigo/leigo
11	https://www.youtube.com/c/UmDiab%C3%A9tico/featured	“Canal : Um diabético – Descrição: Informações objetivas sobre o diabetes.”	experto/leigo – leigo/leigo
12	https://www.youtube.com/channel/UCsuhGhyPgZ2pfgZDcDOVBKg/featured	“Canal: João Tipo 1 – Descrição: Sejam todos bem-vindos ao meu canal. Neste ambiente compartilho um pouco da minha rotina. Sou diabético tipo 1 desde 2010 e em 2018 (...)”	leigo/leigo – experto/leigo

Fonte: Elaborado para fins desta pesquisa.

Inicialmente, doze endereços eletrônicos foram encontrados, sendo oito sites e quatro canais na plataforma de compartilhamento de vídeos, o youtube.com. O conteúdo do material dos sites variou entre os papéis sociais *experto/experto* e *leigo/leigo*, principalmente na primeira opção. Em relação à variável *experto/experto*, somente o site diabetes.org.br apresentou gêneros sob essa variável, todavia, o acesso ao conteúdo somente é permitido para sócios da Sociedade Brasileira de Diabetes.

Tendo em vista essa disposição, foi feita uma busca do site scielo.org pelo mesmo termo com o objetivo de encontrar artigos acadêmicos sobre o assunto. A busca pelos artigos foi feita mediante alguns filtros para facilitar a pesquisa no site (cf. Quadro 2).

Quadro 2: Filtros utilizados na busca por artigos científicos.

Filtros	Opções selecionadas
Coleções	Brasil
Periódico	Acta Paulista de Enfermagem
	Revista Brasileira de Enfermagem
	Revista Latino-Americana de Enfermagem
	Texto & Contexto – Enfermagem
Idioma	Português
Ano de publicação	Todos
SciELO Áreas Temáticas	Ciências da Saúde

Fonte: Elaborada para fins desta pesquisa.

As revistas científicas *Acta Paulista de Enfermagem*, *Revista Brasileira de Enfermagem*, *Revista Latino-Americana de Enfermagem* e *Texto & Contexto – Enfermagem* foram utilizadas na busca, uma vez que elas foram classificadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) no quadriênio de 2013-2016 como A1 e A2, sendo estas as melhores avaliações segundo os parâmetros da fundação. Mediante esses filtros, foi possível encontrar cinquenta e três artigos científicos.

Além da busca no site scielo.org, outras pesquisas foram realizadas em programas de pós-graduação do Brasil com o objetivo de encontrar textos que tratem do autocuidado em Diabetes Mellitus. A partir desta investigação, algumas teses e dissertações sobre as diversas temáticas contidas no assunto foram encontradas, principalmente, na área de pesquisa em Educação em Saúde.

Os tipos de textos encontrados na busca pela internet que eram correspondentes às variáveis do papel social *experto/experto*, *experto/leigo* e *leigo/leigo* foram analisados conforme sua frequência de ocorrência. Em seguida, foram compilados os tipos de textos mais recorrentes para a análise do gênero com o objetivo de descrever a cultura do autocuidado em Diabetes Mellitus.

O Quadro 3 mostra os textos selecionados aleatoriamente com: (i) sua etiqueta composta pelas iniciais do seu papel social e a ordem de coleta; (ii) título do texto; (iii) tipo de texto, sendo utilizadas as classificações comuns do português brasileiro; (iv) o site de onde o texto foi retirado; e (v) o papel social desempenhado em cada texto.

Quadro 3: Textos compilados para a descrição da cultura do autocuidado em Diabetes Mellitus.

Etiqueta do texto	Título do texto	Tipo de texto	Site	Papel social
EXP/EXP_01	Intervenção educativa em homens com diabetes mellitus:efeitos sobre comportamentos e perfil antropométrico	artigo	https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002020000100423&script=sci_abstract&tlng=pt	experto/experto
EXP/EXP_02	Protocolo Agito: autocuidado em Diabetes Tipo 1 para um aplicativo de dispositivo móvel	tese	https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31593	experto/experto
EXP/EXP_03	Programa de educação em Diabetes Mellitus focado na automonitoração da glicemia capilar: estudo quase experimental	dissertação	https://teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde-06112018-204143/fr.php	experto/experto
EXP/EXP_04	Diabetes Mellitus: desafios relacionados ao autocuidado abordados em grupo de apoio psicológico	artigo	https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672011000200013	experto/experto
EXP/EXP_05	Autocuidado das pessoas com diabetes mellitus que possuem complicações em membros inferiores	artigo	https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002013000300014&lang=pt	experto/experto
EXP/LEI_01	Tipos de Diabetes	informativo ⁴	https://www.diabetes.org.br/publico/diabetes/tipos-de-diabetes	experto/leigo
EXP/LEI_02	Dia Mundial do Diabetes 14 de novembro	cartilha	http://novembrodiabetesazul.com.br/images/folder-dia-mundial-do-diabetes-2016.pdf	experto/leigo
EXP/LEI_03	Nutrição em Tempos de Quarentena	entrevista	https://emdiabetes.com.br/nutricao-em-tempos-de-quarentena/	experto/leigo

(Continua) ►

⁴ A estrutura do texto, aqui denominado como informativo, é parecida com o tipo de texto cartilha, no entanto, ele é encontrado em sites da internet, enquanto a cartilha é criada para ser distribuída tanto fisicamente quanto online.

(Continuação) ➤

Etiqueta do texto	Título do texto	Tipo de texto	Site	Papel social
EXP/LEI_04	Manual do pé saudável: Cuidado dos pés para pessoas com diabetes	cartilha	https://www.diabetes.org.br/profissionais/images/2018/manual-do-pe-saudavel.pdf	experto/ leigo
EXP/LEI_05	Pesquisa inédita mostra o impacto da COVID-19 nas pessoas com diabetes no Brasil	notícia	https://adj.org.br/2020/07/08/pesquisa-inedita-mostra-o-impacto-da-covid-19-nas-pessoas-com-diabetes-no-brasil/	experto/ leigo
LEI/LEI_01	Enfrentando os desafios do DM1 em Tenra Idade	depoimento	https://www.diabetes.org.br/publico/conte-sua-historia/1434-enfrentando-os-desafios-do-dm1-em-tenra-idade	leigo/ leigo
LEI/LEI_02	Campanha Doces Relatos – ONETOUCH® Depoimento da Aline 10 Youtube com	depoimento	https://www.youtube.com/watch?v=BuduvLXAb9o	leigo/ leigo
LEI/LEI_03	Sophia de 9 anos descobriu há um ter diabetes Tom Bueno	entrevista	https://www.youtube.com/watch?v=C2xbmox1BcQ	leigo/ leigo
LEI/LEI_04	Aprendizado com diabetes tipo 1	depoimento	https://www.diabetes.org.br/publico/conte-sua-historia/1099-aprendizado-com-diabetes-tipo-1	leigo/ leigo
LEI/LEI_05	Uma história de otimismo na convivência com o diabetes	depoimento	https://www.diabetes.org.br/publico/conte-sua-historia/1601-uma-historia-de-otimismo-na-convivencia-com-o-diabetes	leigo/ leigo

Fonte: Elaborada para fins desta pesquisa.

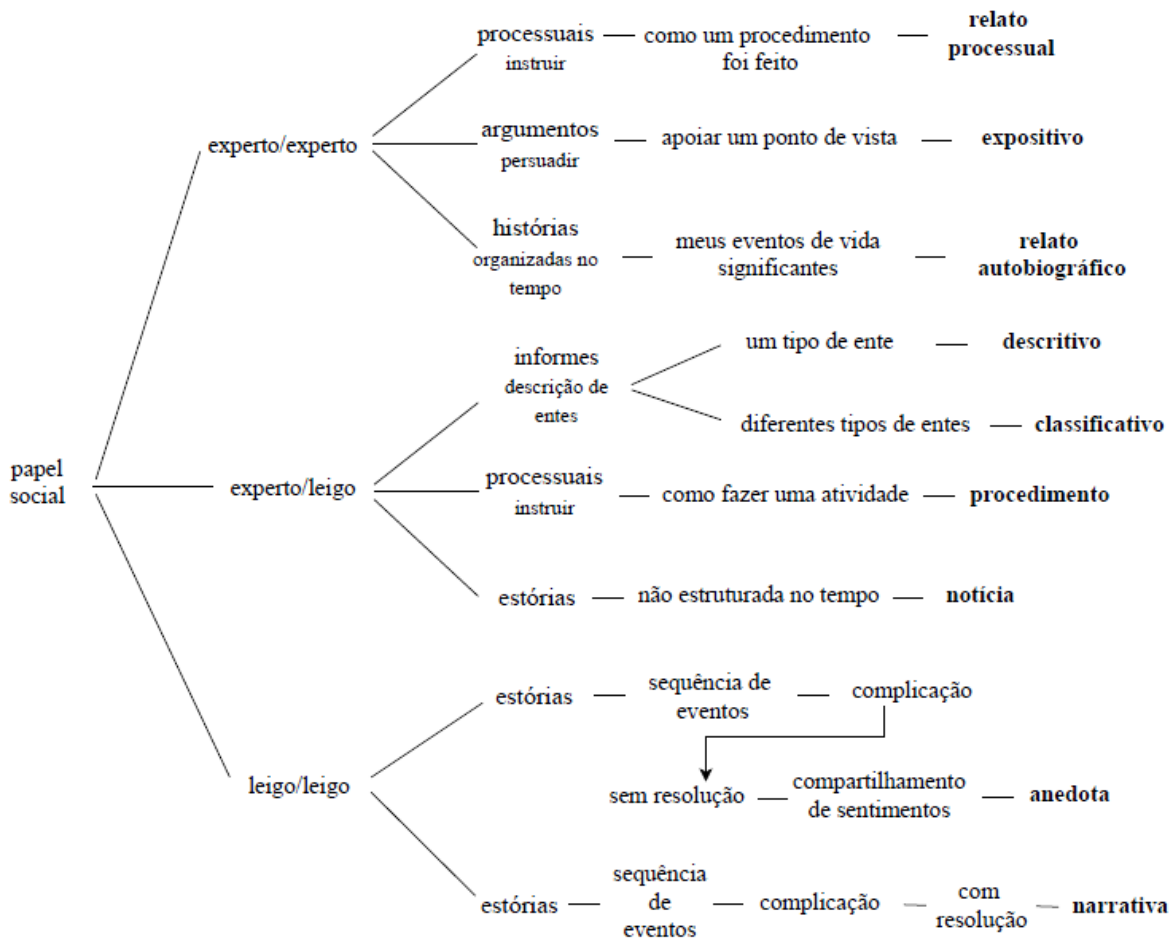
Os textos compilados foram transferidos para planilhas eletrônicas com o objetivo de descobrir quais os tipos de gêneros que são desenvolvidos em cada variável do papel social experto/leigo dentro da cultura do autocuidado em Diabetes Mellitus. Para isso, pesquisas que trabalharam com a descrição de gêneros foram utilizadas como referência, como Martin e Rose (2008, 2012), Rose e Martin (2012), Martin (2009) e Rose (2014, 2019), mais especificamente, foram utilizadas as categorias descritivas apresentadas pelos autores na análise dos gêneros e seus estágios.

4. Resultados

Após a análise da cultura do autocuidado em Diabetes Mellitus, os gêneros sob esse domínio experiencial e sob os papéis sociais experto/experto, experto/leigo e leigo/

leigo foram descritos. A Figura 1⁵ apresenta a cultura do autocuidado em Diabetes Mellitus separada pelos papéis sociais e descrita com base nas categorias descritivas de Rose (2019).

Figura 1: Cultura do autocuidado em Diabetes Mellitus separada pelos papéis sociais experto/experto, experto/leigo e leigo/leigo.



Fonte: Elaborada para fins desta pesquisa.

O papel social *experto/experto* apresentou três tipos de gêneros: (i) o Relato Processual, que mostra como um procedimento foi realizado e se encontra dentro da família dos gêneros Processuais; (ii) o Expositivo, que corrobora um ponto de vista e se localiza dentro da família de gêneros dos Argumentos; e (iii) o Relato Autobiográfico, que descreve eventos significativos da vida de uma pessoa e pertence à família de gêneros Histórias.

O papel social *experto/leigo* foi desenvolvido por quatro tipos de gêneros, sendo dois pertencentes à mesma família: (i) Descritivo, que descreve um tipo de tópico (*thing*)

⁵ As categorias encontradas e suas descrições estão em inglês com o objetivo de seguir a mesma classificação de Martin e Rose (2008, 2012) Rose e Martin (2012), Martin (2009) e Rose (2014, 2019).

e classificativo, que descreve diferentes tipos de tópicos, ambos localizados na família de gêneros Informes; (ii) Procedimento, que mostra como fazer uma determinada atividade e se encontra na família dos gêneros Processuais; e (iii) Notícia, que é uma estória que não possui uma estrutura temporal e se localiza na família de gêneros Estórias.

O papel social leigo/leigo obteve dois tipos de gêneros dentro da família de gêneros Estórias: (i) Anedota, que é uma estória que possui uma sequência de eventos, uma complicação que não é resolvida e tem o objetivo de compartilhar sentimentos, que no caso do *corpus* em questão, são relatos sobre a condição crônica do diabetes; e (ii) Narrativa, que também é uma estória que possui uma sequência de eventos com uma complicação que, neste caso, é solucionada. Essa solução é encontrada, uma vez que o paciente portador da condição consegue compreender e manter uma rotina de autocuidados, compartilhando suas experiências e servindo de exemplo e esperança para pacientes que estão no processo de empoderamento.

Comparando os gêneros semiotizados em cada papel social, nota-se que os papéis *experto/experto* e *experto/leigo* compartilham gêneros – respectivamente, Relato Processual e Procedimento – da família de gêneros Processuais. Os papéis sociais *experto/leigo* e *leigo/leigo* compartilham gêneros – Notícia, Anedota e Narrativa – da família de gêneros Estórias. E, os papéis sociais *experto/experto* e *leigo/leigo* não compartilham nenhum gênero da mesma família de gêneros.

Esse resultado mediante a análise do gênero aponta que, topologicamente (cf. MARTIN; MATTHIESSEN, 1992), os papéis sociais *experto/experto* e *experto/leigo* e *experto/leigo* e *leigo/leigo* estão mais próximos do que os papéis *experto/experto* e *leigo/leigo*, estando o *experto/leigo* entre os outros dois papéis. Essa análise também reafirma e comprova a classificação *experto/leigo* feita no início deste estudo mediante a análise prévia do registro pela metafunção interpessoal.

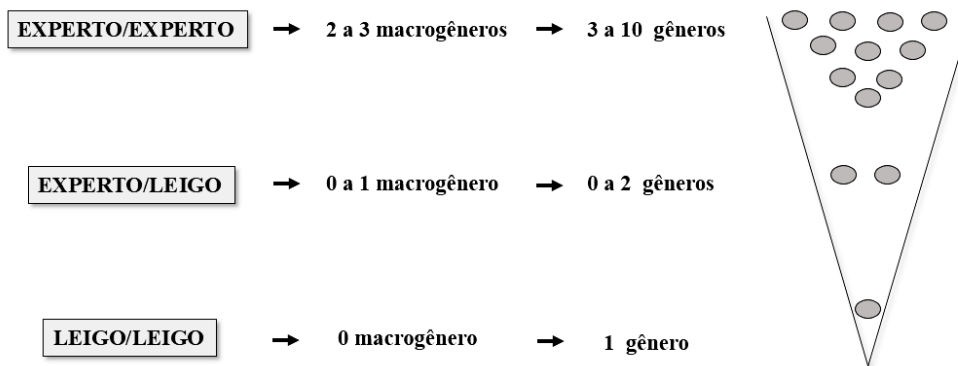
Em relação à composição dos gêneros, a variável *experto/experto* apresentou macrogêneros⁶ em todos os textos e maior recursividade de gêneros, podendo chegar até o terceiro nível de recursividade do gênero Relato Processual, que foi o caso da tese. A variável *experto/leigo* utilizou-se de macrogêneros em dois dos cinco textos analisados, selecionando até dois níveis de gêneros, no entanto, os demais textos foram elaborados com apenas um gênero. A variável *leigo/leigo* fez uso de apenas um gênero para cada texto, sendo uma Anedota e quatro Narrativas.

Essas observações mostram que à medida que os papéis sociais vão mudando de *experto* para *leigo* (*experto/experto*, *experto/leigo* e *leigo/leigo*), a quantidade de

⁶ Os macrogêneros são textos construídos por mais de um gênero (MARTIN; ROSE, 2008).

macrogêneros e gêneros possui uma tendência a diminuir. A Figura 2 mostra a quantidade mínima e máxima de macrogêneros e gêneros encontrados nos textos analisados.

Figura 2: Quantidades mínima e máxima de macrogêneros e gêneros encontradas através das variáveis do papel social *experto/experto*, *experto/leigo* e *leigo/leigo*.



Fonte: Elaborada para fins desta pesquisa.

A Figura 2 revela que a variável *experto* faz uso maior de macrogêneros e gêneros. Isso é explicado pela utilização constante de conhecimentos mais densos, ou seja, metaforizados e que requerem mais gêneros para semiotizar um único texto. A tese, por exemplo, é formada pelo gênero *Relato Processual*, todavia, ela recorre ao gênero *Expositivo* e ao *Relato Autobiográfico* para auxiliar na composição da tese por completo.

Apesar do papel social *experto/experto* recorrer a mais macrogêneros e gêneros, o papel social *experto/leigo* conta com maior variabilidade de gêneros (cf. Figura 1). Essa variação ocorre por causa da necessidade de diferentes recursos linguísticos para conseguir popularizar um conhecimento que parte do *experto*, ou seja, do conhecimento especializado, para o *leigo*. Logo, os resultados apontaram que a popularização dos conhecimentos sobre o autocuidado em *Diabetes Mellitus* é realizada por meio dos gêneros *Descritivo*, *Classificativo*, *Procedimento* e *Notícia*.

É importante lembrar que o papel social *leigo/leigo*, além da utilização de poucos gêneros e nenhum macrogênero, foi desenvolvido mediante dois tipos de gêneros que pertencem à mesma família de gêneros. Esse resultado indica que a encenação *leigo/leigo* acontece em certos tipos de gêneros, que, muito provavelmente, se localizam na família de gêneros *Estórias*.

5. Considerações finais

A análise de como os gêneros sob o autocuidado em *Diabetes Mellitus* e sob os papéis sociais *experto/experto*, *experto/leigo* e *leigo/leigo*, além de apresentar como a cultura

do autocuidado é desenvolvida linguisticamente por meio do gênero, mostra também as diferenças em relação ao tipo de papel social encenado.

Desta forma, os resultados desta investigação mostraram que a cultura do autocuidado em Diabetes Mellitus é construída mediante nove tipos de gêneros, sendo subdividida em três tipos de papéis sociais. Cada papel semiotizado é responsável por determinados tipos de gêneros que são utilizados de formas específicas com o objetivo de construir o papel social em questão. Portanto, à medida que os papéis sociais são diferentes entre si, a sua composição em relação aos gêneros também segue o mesmo sentido e, isso é comprovado, uma vez que o papel social *experto/experto* é mais parecido com o *experto/leigo*, que também é, por sua vez, mais parecido com o *leigo/leigo*, sendo o *experto/experto* e o *leigo/leigo* os papéis sociais mais distantes.

A descrição dos gêneros sob o domínio experiencial Diabetes Mellitus e as variáveis do papel social *experto* e *leigo* contribuiu para a Linguística Sistêmico-Funcional, uma vez que (i) mostrou como textos são desenvolvidos linguisticamente pelo estrato do gênero; (ii) apresentou como o gênero é construído em uma determinada cultura dentro das Ciências da Saúde; e (iii) expôs como os gêneros são desenvolvidos através de macrogêneros que podem ser recursivos ou não dependendo do papel social encenado.

Além disso, esta investigação também contribuiu para a Linguística com Potencial de Aplicação juntamente com as Ciências da Saúde, posto que (i) mostrou como os textos a respeito do Diabetes Mellitus funcionam linguisticamente; (ii) revelou como eles possuem o potencial de mostrar o empoderamento ou não do paciente pelo tipo de gênero por ele escolhido e construído em seus relatos; e (iii) forneceu conhecimentos linguísticos para o desenvolvimento de novos textos para o empoderamento do paciente, uma vez que apresentou quais gêneros são utilizados nesse tipo de papel social, como também, como eles são estruturados.

A descrição de gêneros trouxe resultados significativos tanto para a Linguística quanto para a Ciências da Saúde, todavia, é necessário que trabalhos futuros forneçam uma descrição que mostre como os estratos menos abstratos do que o gênero – registro, semântica e gramática – configuram seus significados de forma a realizar o gênero e suas etapas (MARTIN, 2014). Desta forma, seria possível verificar como um tipo de gênero é formado ao longo da estratificação e através das três metafunções. Essa investigação, além de enriquecer os conhecimentos construídos pela LSF desde a sua formação, também forneceria um modelo linguístico às Ciências da Saúde mais minucioso e, conseqüentemente, mais funcional.

Referências

- CANDLIN, C. N.; CANDLIN, S. Health care communication: a problematic site for applied linguistics research. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 23, 2003.
- FREITAS, G. A.; SOUZA, M. C. C.; LIMA, R. C. Prevalência de diabetes mellitus e fatores associados em mulheres indígenas do Município de Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**: Rio de Janeiro, p. 1-12, 2016.
- FUNNELL, M. M.; ANDERSON, R. M.; ARNOLD M. S.; BARR, P. A.; DONNELLY, M. B.; JOHNSON, P. D.; TAYLOR- MOON, D.; WHITE, N. H.; Empowerment: an idea whose time has come in diabetes education. **Diabetes Educ**, v. 17, p. 37–41, 1991.
- FUNNELL, M. M.; ANDERSON, R. M.; Empowerment and Self-Management of Diabetes. **Clinical Diabetes**, v. 22, n. 3, p. 123-127, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K. The Analysis of Scientific Texts in English and Chinese. In. HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. **Writing science: literacy and discursive power**. London and Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, cap. 7, p. 124-132, 1993.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Routledge, 2014.
- HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, A.; STREVEN, P. **The linguist sciences and language teaching**. London: Longmans, 1964.
- MAHBOOB, A.; KNIGHT, N. **Directions in Applicable Linguistics**. London: Continuum, 2010.
- MARTIN, J. R. Genres and language learning: a social semiotic perspective. **Linguistics and Education**, Special Edition on 'Foreign/second language acquisition as meaning-making: a systemic-functional approach' Edited by H Byrnes, p. 10-21, 2009.
- MARTIN, J. R.; MATTHIESSEN, C. Systemic typology and topology; In F. Christie (ed.), **Literacy in Social Processes**. Darwin: Northern Territory University, Centre for Studies in Language Education, 1992.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre Relations: mapping culture**. London: Equinox, 2008.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. Genres and texts: living in the real world. **Indonesian Journal of Systemic Functional Linguistics**. 1.1, p. 1-21, 2012.
- MARTIN, J. R. Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause. **Functional Linguistics**, 1:3, 2014.
- MATTHIESSEN, C. M. I. M. Systemic Functional Linguistics as applicable linguistics: social accountability and critical approaches. **DELTA**, São Paulo, v. 28, p. 435-471, 2012.
- MATTHIESSEN, C. M. I. M. Applying systemic functional linguistics in healthcare contexts. **Text & Talk**, v. 33, n. 4–5, 19 jan. 2013.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Registerial cartography**: context-based mapping of text types and their rhetorical-relational organization. 28th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation – PACLIC, p. 5–26, 2014.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Register in the round**: registerial cartography. *Springer*, p. 1-48, 2015. ISSN 2196-419X.

PAGANO, A. S. A linguagem na produção das práticas discursivas nas ciências da saúde. In: TORRES, H. D. C.; REIS, I. A.; PAGANO, A. S. **O empoderamento do pesquisador nas ciências da saúde**. Belo Horizonte, FALE/UFMG: Editora Tribo da Ilha, 2015.

PAGANO, A.; FERREGUETTI, K.; RODRIGUES, J. S. N. Variáveis contextuais na produção de significado: a tradução de questionários para uso nos serviços de Saúde. **Letras & Letras**, Uberlândia, p. 420-443, 2016.

ROSE, D. Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register. **Functional Linguistics**, v. 1, n. 11, p. 1-32, 2014.

ROSE, D. **Reading to learn**: accelerating learning and closing the gap. Sydney: Reading to Learn, 2019.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to write, reading to learn**: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school. [S.l.]: Equinox Publishing, 2012.

TORRES, H. D. C.; REIS, I. A.; PAGANO, A. S. **Empoderamento do pesquisador nas ciências da saúde**. FALE/UFMG: Editora Tribo da Ilha, 2015.

SAUSSURE, F. **Course in general linguistics**. New York: McGraw-Hill Book Co, 1966.

TRADUÇÃO INTRALINGUÍSTICA EM LIVROS ILUSTRADOS: UMA PERSPECTIVA SOCIOSSEMIÓTICA

Cristina Lazzerini¹

Resumo

A pesquisa apresentada neste capítulo investiga a reinstanciação do livro ilustrado *A Walk in the Park* utilizando a perspectiva das hierarquias da realização, instanciação e individuação (MARTIN, 2006, 2008c, 2010). No estudo, a reinstanciação é equiparada à tradução intralinguística. O aporte da sociosemiótica para a multimodalidade é utilizado para mostrar como os significados são construídos nos textos bimodais e como os significados são renegociados na reescrita de um livro ilustrado. Estudos que investigam a tradução como uma forma de reescrita semelhante à reinstanciação, que analisam os livros ilustrados com a abordagem sociosemiótica e a reinstanciação desses textos com a perspectiva das três hierarquias são incipientes. O modelo utilizado para a análise da modalidade visual é o de Painter, Martin e Unsworth (2013) e, para a análise da modalidade verbal, o de Martin e Rose (2007). As noções de acoplamento e calibragem (MARTIN, 2006, 2008c, 2010) são usadas para a análise da intermodalidade e da intertextualidade. Os resultados parciais mostram, da perspectiva da hierarquia da realização, um acréscimo de recursos interpessoais em ambas as modalidades semióticas da tradução; da perspectiva da hierarquia da instanciação, que o paralelismo semântico que constrói a distinção de classe social no texto-fonte não é reinstanciado da mesma forma na tradução; e da perspectiva da hierarquia da individuação, os recursos interpessoais acrescentados são acoplados ao narrador-personagem de cada estória para construir suas individualidades e posicionar o leitor prospectivo de forma diferente.

Palavras-chave: Sociosemiótica. Reinstanciação. Livros ilustrados.

Abstract

The research presented in this chapter investigates the reinstantiation of the picture book *A Walk in the Park* drawing on the realization, instantiation and individuation hierarchies (MARTIN, 2006, 2008c, 2010). In the study, reinstantiation is likened to intralinguistic translation. The socio semiotic framework for multimodality is used to show how meaning is construed in the bimodal texts and how meaning is renegotiated in the rewriting of a picture book. Studies investigating translation as a form of rewriting similar to reinstantiation, which analyze picture books using the socio semiotic approach and the reinstantiation of these texts through the perspective of the three hierarchies, are incipient. The model used for the analysis of the visual modality is Painter, Martin and Unsworth (2013) and, for the analysis of the verbal modality, Martin and the Rose (2007). The notions of coupling and commitment (MARTIN, 2006, 2008c, 2010) are used for the analysis of intermodality and intertextuality. The partial results show, from the perspective of the realization hierarchy, the addition of interpersonal resources in both semiotic modalities of the translation; from the perspective of the instantiation hierarchy, that the semantic parallelism which construes social class distinction in the source text is not reinstantiated in the same way in the translation; and from the perspective of the individuation hierarchy,

¹ Doutoranda (CAPES). Orientadora: Profa. Dra. Célia Magalhães. E-mail: crislazzerini@ufmg.br

that the interpersonal resources added are coupled to the character-narrator of each story to construe their individualities and to position the prospective reader differently.

Keywords: Socio Semiotics. Reinstantiation. Picture books.

1. Introdução

Este capítulo apresenta resultados parciais de um estudo que utiliza a perspectiva sociosemiótica da multimodalidade para investigar a reinstanciação (MARTIN, 2006, 2008c) em livros ilustrados. Na pesquisa, estabelece-se uma interface entre a reinstanciação e a reescrita (LEFEVERE, 1992), que permite entender a reinstanciação como tradução intralinguística. O tipo de análise multimodal do discurso desenvolvida emprega os modelos de Painter, Martin e Unsworth (2013) e de Martin e Rose (2007) para a análise das modalidades visual e verbal, respectivamente. Os recursos semióticos investigados pertencem às metafunções ideacional e interpessoal e se relacionam às funções sociais da linguagem de representação da experiência e de encenação dos relacionamentos (HALLIDAY, 1978). Para a análise da intermodalidade e da reinstanciação, utiliza as noções de acoplamento e calibragem (MARTIN, 2006, 2008c, 2010), além da complementaridade das hierarquias da realização, instanciação e individuação (*ibid.*).

A justificativa da pesquisa fundamenta-se nos seguintes fatores: 1) nos Estudos da Tradução, embora já se utilize a abordagem de investigar fenômenos linguísticos para descrever os textos-fonte e suas traduções e para entender as reações a esses textos (MALMKJAER, 2005), a investigação da tradução como reescrita equivalente à reinstanciação ainda é incipiente; 2) são escassas as pesquisas que utilizam o aporte sociosemiótico para a análise de livros ilustrados (TIAN, 2011) e que investigam a relação de reinstanciação em textos multimodais, incluindo as perspectivas das hierarquias da reinstanciação, instanciação e individuação (MARTIN, 2010); 3) os livros ilustrados são relevantes para a formação social e educacional da criança, portanto, entender como constroem significados relacionados a valores sociais e posicionam os leitores prospectivos é de interesse para pais, educadores e para a sociedade em geral.

O *corpus* utilizado na pesquisa é composto pelos textos bimodais *A Walk in the Park* (WP) e *Voices in the Park* (VP), escritos e ilustrados pelo inglês Anthony Browne. No primeiro livro ilustrado, publicado pela primeira vez em 1977, um narrador externo conta o passeio ao parque de duas famílias de classes sociais distintas. No segundo livro, publicado duas décadas depois, o passeio é contado quatro vezes, expondo a perspectiva de cada personagem humano sobre suas experiências e suas interações no parque.

2. Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é investigar a reinstanciação de um texto bimodal, pelo viés das hierarquias da realização, instanciação e individuação para mostrar como VP traduz WP. Os objetivos específicos incluem a identificação dos recursos semióticos responsáveis por variações semânticas na tradução; a aplicação da complementaridade das hierarquias na investigação das variações; a identificação de variações quanto à reinstanciação das dimensões de desigualdade social; a identificação de variações quanto ao posicionamento dos leitores prospectivos.

3. Fundamentação teórica

Esta seção apresenta algumas dimensões da Linguística Sistêmico-Funcional imprescindíveis à abordagem sociossemiótica utilizada nesta pesquisa, conceitos da sociossemiótica, assim como os modelos teórico-metodológicos utilizados.

A primeira dimensão diz respeito aos domínios semânticos complementares que congregam as três diferentes funções da linguagem (metafunções), a saber, a ideacional, a interpessoal e a textual. Esses domínios relacionam-se, respectivamente, à construção da experiência humana, à encenação das relações sociais e à organização do discurso (HALLIDAY, 1978).

O conceito de estratificação refere-se aos diferentes níveis de abstração em que o sistema linguístico opera, formando a hierarquia da realização. Nessa hierarquia, os estratos se relacionam em metarredundância, ou seja, eles são codificados por e recodificam os estratos subjacentes. Na LSF martiniana, os seguintes estratos compõem a hierarquia da realização: fonologia/grafologia, léxico-gramática, semântica do discurso, registro e gênero (MARTIN; ROSE, 2008), sendo o último o mais abstrato. Essa hierarquia funciona em complementaridade com as hierarquias da instanciação e da individuação.

A hierarquia da instanciação relaciona a leitura, enquanto significado subjetivado propiciado pelo texto (MARTIN, 2006), ao sistema linguístico, que é o potencial de significado total da língua. O texto é considerado uma instância das opções disponibilizadas pelo sistema, implicando que certas escolhas de significados foram feitas a partir dessa totalidade e efetivadas por meio da realização no que constitui o texto. Os conjuntos de textos generalizáveis, por sua vez, constituem os tipos textuais, e estes se agrupam no subpotencial semântico do sistema, que são os gêneros. A hierarquia da individuação relaciona o uso que cada indivíduo é capaz de fazer dos significados disponíveis na cultura, seu repertório, à

totalidade de significados em uma cultura, denominada reservatório nesta hierarquia. Dessa forma, o indivíduo vai se filiando às subculturas e identidades mestres da cultura.

As noções de calibragem e acoplamento são utilizadas por Martin (2006, 2008a, 2008c, 2010) em análises de intermodalidade e intertextualidade. Calibragem refere-se à quantidade de significado efetivado no texto e é calculada em virtude do número de sistemas de significado, quantidade e grau de delicadeza dos subsistemas opcionais solicitados em uma determinada instância (MARTIN, 2008c). Em Martin (2008c), o acoplamento é entendido da perspectiva sistêmica como a combinação de dois ou mais significados das diversas redes de sistemas semióticos. Essas combinações podem ser de recursos de uma mesma metafunção ou de metafunções diferentes, de uma mesma modalidade semiótica ou de modalidades distintas. Da perspectiva das hierarquias, na instanciação, o acoplamento especifica as combinações possibilitadas pela realização.

O modelo teórico metodológico de Painter, Martin e Unsworth (2013) é utilizado para investigar a modalidade visual. Tal modelo foi desenvolvido a partir da gramática visual de Kress e van Leeuwen (2006) para a análise das imagens em livros ilustrados, com a adaptação e expansão dos sistemas de significados visuais para contemplar as sequências de imagens, o ponto de vista e o envolvimento emocional com o leitor. Painter, Martin e Unsworth (2013) também elaboraram as complementaridades entre os sistemas de significados visuais e verbais com base nas noções de calibragem e acoplamento. As categorias ideacionais e interpessoais para a modalidade visual utilizadas na pesquisa são apresentadas nos Quadros 1 e 2, a seguir.

Quadro 1: Categorias ideacionais visuais.

Categorias	Funções e recursos
Atribuição de personagem	Atribuir identidade aos personagens: Aparência física inscrita e inferência de idade, classe, etnia, papel e lugar na família.
Manifestação de personagem	Reconhecer e rastrear os personagens: Retratação completa, parcial, de silhueta.
Aparecimento de personagem	Reconhecer e rastrear os personagens: Primeira aparição ou reaparecimento, com possíveis variações.
Relações entre personagens	Comparar e contrastar personagens: Classe, atributos e configuração.
Processos	Retratar eventos ou ações: Fazer, falar, pensar, perceber; com ou sem uso de vetores.
Relações entre eventos	Ligar eventos e ações em imagens sucessivas: As opções desdobramento ou projeção delimitam os tipos de relação que devem ser inferidas para entender a sequência.
Circunstâncias	Especificar localização espacial: Cenário.
Relações entre circunstâncias	Comparar e contrastar as circunstâncias em imagens sucessivas: Consistência ou mudança no grau de detalhes ou localização.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Painter, Martin e Unsworth (2013).

Quadro 2: Categorias interpessoais visuais.

Categorias	Funções e recursos
Distância social	Estabelecer o grau de intimidade entre os personagens e o leitor: Planos de enquadramento: fechado, médio ou aberto.
Proximidade	Estabelecer o grau de intimidade entre os personagens: Distância entre os personagens.
Envolvimento	Estabelecer o grau de solidariedade entre os personagens e o leitor: Perspectiva pelo ângulo horizontal: frontal ou oblíquo.
Orientação	Estabelecer o grau de solidariedade entre os personagens: Orientação corporal dos personagens.
Poder	Estabelecer quem/o que detém o poder: Perspectiva pelo ângulo vertical.
Focalização	Estabelecer o ponto de vista: Contato visual.
Pathos e Afeto	Alinhar o leitor: Estilo do desenho, expressão facial e postura corporal.
Ambiência	Criar efeito emocional no leitor: Uso de cores.
Gradação	Graduar o impacto atitudinal dos elementos visuais: Quantificação: número, massa, extensão.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Painter, Martin e Unsworth (2013).

O modelo de Martin e Rose (2007) é utilizado para a análise da modalidade verbal. Os sistemas da semântica do discurso foram desenvolvidos no âmbito da LSF por Martin (1992) e reinterpretados por Martin e Rose (2007). Nesse modelo, o discurso é abordado enquanto processo social e faz interface com a gramática por um lado e com a atividade social por outro. As categorias ideacionais e interpessoais para a modalidade verbal utilizadas na pesquisa são apresentadas nos Quadros 3 e 4, elas pertencem às redes de sistemas da IDEIAÇÃO e VALORAÇÃO.

Quadro 3: Categorias ideacionais verbais.

Categorias	Funções e recursos
Relações taxonômicas	Relacionar processos, pessoas, coisas, lugares e qualidades no desenrolar do texto: Elementos lexicais.
Relações nucleares	Relacionar processos, pessoas, coisas, lugares e qualidades dentro de cada oração: Elementos lexicais.
Seqüências de atividade	Relacionar os eventos no desenrolar do texto: Elementos lexicais.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Martin e Rose (2007).

Quadro 4: Categorias interpessoais verbais.

Categorias	Funções e recursos
Afeto	Avaliar os sentimentos das pessoas: Elementos lexicais atitudinais, significados ideacionais evocando avaliação, metáfora lexical, prosódia.
Julgamento	Avaliar o caráter das pessoas: Elementos lexicais atitudinais, significados ideacionais evocando avaliação, metáfora lexical, prosódia.
Apreciação	Avaliar o valor das coisas: Elementos lexicais atitudinais, significados ideacionais evocando avaliação, metáfora lexical, prosódia.
Gradação	Graduar as avaliações: Elementos lexicais e gramaticais.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Martin e Rose (2007) e Martin e White (2005).

Para analisar a interação das modalidades visual e verbal na construção do significado global do texto e a reinstanciação de WP por VP, este estudo adota a perspectiva da instanciação e as noções de calibragem e acoplamento, conforme Painter, Martin e Unsworth (2013) e Martin (2008c).

Outro conceito importante para esta pesquisa é o de gênero, operacionalmente definido como “processos sociais organizados em estágios e orientados para um objetivo”² (MARTIN; ROSE, 2008, p. 6, tradução nossa). Gênero é modelado no estrato da cultura, como complementar ao registro, considerando-se que os gêneros consistem em combinações recorrentes de significados das variáveis do registro (campo, sintonia e modo). Na hierarquia da realização, gênero é o mais alto nível de padrões, na hierarquia da instanciação, é um subpotencial do sistema como um todo.

Os gêneros analisados neste estudo são da família das estórias³, que tem o propósito social de entreter. Porém, nem todas as estórias investigadas têm os mesmos objetivos socioculturais. Segundo Rothery e Stenglin (1997, p. 239-240), o relato visa criar solidariedade e a narrativa intenta perpetuar comportamentos valorizados na cultura. Esses objetivos são alcançados por meio dos estágios e é por isso que as estórias analisadas (assim como textos de gêneros diversos) são compostas por estágios distintos.

² No original: “*staged, goal oriented social processes*”.

³ Esta grafia representa um posicionamento resistente e uma tentativa de estabelecer o item lexical como um termo técnico.

4. Metodologia

A metodologia empregada na pesquisa consistiu em três etapas. Na primeira etapa, os textos foram divididos em estágios, fases e subfases, de acordo com as propostas de Rothery e Stenglin (1997), Macken-Horarik (2003) e Martin e Rose (2008) para os gêneros da família das histórias. A identificação da estrutura genérica dos textos levou em conta o significado global construído na interação entre as modalidades visual e verbal.

Na segunda etapa, foram investigados os recursos semióticos que constroem as histórias. Os procedimentos metodológicos seguidos foram: 1) identificar as unidades de análise para a investigação dos recursos semióticos; 2) analisar a modalidade visual utilizando as categorias de Painter, Martin e Unsworth (2013) apresentadas na seção de Fundamentação teórica; 3) analisar a modalidade verbal, empregando as categorias de Martin e Rose (2007) também apresentadas na seção de Fundamentação teórica; 4) analisar a interação entre as modalidades semióticas para a construção do significado global do texto, por meio das noções de acoplamento e calibragem.

Na terceira etapa, foram investigadas as variações semânticas em VP, enfatizando-se as dimensões de desigualdade e o posicionamento do leitor, de acordo com os seguintes procedimentos básicos: 1) alinhar os textos, tendo-se WP como o texto-fonte e cada uma das histórias de VP como suas traduções intralinguísticas; 2) identificar as variações semânticas entre os textos, medidas pelo grau de calibragem dos significados instanciados e seus acoplamentos, utilizando algumas das categorias propostas em Martin (2008c) para a modalidade verbal e operacionalizando as categorias para a modalidade visual.

Planilhas eletrônicas foram utilizadas para inserir os textos segmentados em estágios, fases e subfases, para anotar os recursos identificados e para fazer o alinhamento dos textos.

5. Resultados

Esta seção apresenta os resultados da análise da estrutura genérica dos textos e da análise da reinstanciação para o estágio de Orientação das histórias. Na primeira análise, foram identificados os gêneros dos textos a partir de suas divisões em estágios, fases e subfases. O gênero e os estágios de cada uma das histórias analisadas são apresentados no Quadro 5.

Quadro 5: Gênero e estágios dos textos analisados.

Texto	Gênero	Estágios
<i>A Walk in the Park</i> (WP)	Reconto	Orientação, Registro dos eventos, Reorientação, Coda
<i>First Voice</i> (FV)	Narrativa	Orientação, Complicação, Avaliação, Resolução
<i>Second Voice</i> (SV)	Reconto	Orientação, Registro dos eventos, Reorientação
<i>Third Voice</i> (TV)	Reconto	Orientação, Registro dos eventos, Reorientação, Coda
<i>Fourth Voice</i> (FoV)	Reconto	Orientação, Registro dos eventos, Coda

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise da estrutura genérica levou em conta os significados construídos pela interação das modalidades visual e verbal. Das cinco histórias analisadas, apenas FV foi classificada como narrativa. Essa classificação só foi possível considerando-se o significado global do texto: o desaparecimento do filho do NP no parque é calibrado na modalidade verbal; na modalidade visual, os recursos de Afeto negativo (postura corporal e expressão facial) e de Gradação (face enorme, boca e olhos arregalados) foram acoplados ao narrador-personagem (NP) nas imagens⁴ que ilustram o contratempo. Segundo Rothery e Stenglin (1997), o enfoque interpessoal que torna o problema significativo e leva o personagem a agir para solucioná-lo é característico do estágio de Complicação do gênero narrativa. As demais histórias foram classificadas como recontos.

Na análise da reinstanciação, constatou-se, no estágio de Orientação de WP, da perspectiva da hierarquia da realização, o uso de recursos ideacionais para calibrar os personagens, o cenário e as dimensões de desigualdade social. Na modalidade visual, os recursos de aparecimento, manifestação e atribuição de personagem calibram, na primeira fase do estágio, uma família branca constituída por pai, filha e cão de estimação e, na segunda fase, outra família branca constituída por mãe, filho e cão de estimação; dessa forma, são instanciadas as dimensões gênero, geração e etnia. Ambas as famílias são retratadas caminhando na calçada, com o adulto no meio, segurando o cão pela guia, do lado direito, e a criança do lado esquerdo. Na primeira fase, a circunstanciação retrata casas geminadas com predominância de cor marrom escuro, com um espaço pequeno entre o muro e a casa, repleto de velharias. Na segunda fase, uma casa grande e clara, com garagem e jardim espaçosos. Os atributos simbólicos (uma bota na entrada da casa geminada, semelhante à

⁴ Devido a questões de direito autoral, não foi possível reproduzir as imagens.

usada pelo pai, e um arbusto no jardim, no formato da mãe) são acoplados aos personagens adultos para construir suas classes sociais. Na verbiagem (excertos 1 e 2), os recursos de identificação dos personagens também calibram as dimensões de desigualdade, por meio dos nomes (*Smith, Smudge, Albert – Smythe, Charles, Victoria*), pronomes de tratamento (*Mr – Mrs*) e posição no grupo familiar (*his little girl, their dog – her son, their dog*). Quanto aos recursos interpessoais, a calibragem de *little* evoca Afeto positivo (felicidade), adicionando intimidade ao relacionamento entre pai e filha.

- (1) *One morning Mr Smith and his little girl, Smudge, took their dog, Albert, for a walk.* (BROWNE, 2013)
- (2) *On that same morning Mrs Smythe and her son, Charles, were taking their dog, Victoria, for a walk.* (BROWNE, 2013)

Da perspectiva da hierarquia da instanciação, identifica-se em WP um paralelismo semântico construindo as semelhanças entre as famílias. Nas imagens, ele é realizado pela semelhança dos tipos de circunstanciação e dos formatos dos grupos de personagens. Na verbiagem, pela configuração idêntica das relações nucleares: Circunstância (*One morning – On that same morning*), Agente (*Mr Smith and his little girl, Smudge, – Mrs Smythe and her son, Charles,*), Processo (*took – were taking*), Mediador (*their dog, Albert, – their dog, Victoria,*) e Alcance (*for a walk. – for a walk.*). A alternância das sequências de atividade das famílias enfatiza as diferenças, principalmente, a distinção de classe social.

A alternância da sequência de atividades das duas famílias não é reinstanciada em VP. Ao invés, VP instância uma alternância das vozes dos quatro personagens, uma vez que cada capítulo do livro é narrado por um dos personagens: FV, pela mulher; SV, pelo homem; TV, pelo menino; e FoV, pela menina.

A Orientação de FV reinstancia a segunda fase da Orientação de WP. A imagem retrata a família de classe alta caminhando na calçada, ao longo da cerca de sua residência. Identificam-se variações, em relação ao TF, na apresentação da casa que passa a ser em um ângulo vertical mais alto e em ângulo horizontal oblíquo. A primeira variação confere poder à casa, enfatizando a dimensão classe social; a segunda, constrói o não envolvimento do leitor, posicionando-o de forma diferente. Na verbiagem (excerto 3), há o acréscimo de recursos interpessoais: um Julgamento evocado de propriedade (*It was time*), e uma Apreciação evocada de valor social (*pedigree*), acopladas ao NP. Tais recursos indicam que o NP considera apropriado ter horário para fazer as coisas e valoriza a raça pura do cão; ademais, constroem, da perspectiva da hierarquia da individuação, sua percepção de mundo e individualidade.

- (3) *It was time to take Victoria, our pedigree Labrador, and Charles, our son, for a walk.*
(BROWNE, 1998)

A Orientação de SV reinstancia a primeira fase da Orientação de WP e tem duas imagens. A imagem no verso da folha aberta acrescenta um evento anterior ao passeio ao parque. Nela, o NP é retratado sentado em uma poltrona e o cão deitado no chão, logo atrás. O ângulo horizontal frontal em que o NP é apresentado constrói o envolvimento com o leitor; o atributo simbólico, que é a vestimenta suja de tinta, acopla a profissão de pintor e uma classe social mais baixa ao NP. Afeto negativo é realizado pela expressão facial e corporal do NP (a boca curvada para baixo e a cabeça escorada no punho fechado, com o cotovelo apoiado no braço da poltrona). Na imagem no anverso, identifica-se uma circunstanciação diferente daquela na Orientação de WP (a família caminha ao longo de um muro com cacos de vidro e tela no topo; na mesma calçada, há um pedinte vestido de papai Noel segurando um cartaz, um quadro da Mona Lisa e outro de autorretrato de Rembrandt, ambos sobre uma poça de lágrimas). A Ambiência quente (a imagem é banhada por uma luz alaranjada) constrói uma sensação de aconchego no leitor, ao invés de melancolia, e o Afeto de infelicidade dos personagens secundários funciona como um atributo simbólico para construir o estado de espírito do NP. Na verbiagem (excerto 4), *needed* realiza Afeto positivo inscrito de desejo, fazendo com que a parte sublinhada no excerto evoque Afeto negativo (infelicidade). Essas instâncias são acopladas ao NP, realizando seu estado de espírito.

- (4) *I needed to get out of the house, so me and Smudge took the dog to the park.*
(BROWNE, 1998)

A Orientação de TV reinstancia a segunda fase da Orientação de WP. A imagem retrata o NP de pé à janela, com as mãos no bolso, e o cão em outro cômodo, ao fundo. Esta imagem também acrescenta um evento anterior ao passeio ao parque, como em SV, instanciando paralelismo semântico por semelhança das circunstanciações. Ambas apresentam o interior das casas e os cães e enfatizam a dimensão gênero, já que os NPs nas duas histórias são masculinos. Há acréscimo de uma instância de Afeto negativo, realizado pela expressão facial e corporal do NP. O atributo simbólico, que é a sombra de um pássaro por trás da textura no chão, significa que o NP se sente preso. O evento da ida ao parque não é reinstanciado na modalidade visual. Na verbiagem (excerto 5), *boring* realiza uma Apreciação negativa inscrita acoplada à *so*, que realiza Gradação; essa instância evoca Afeto negativo por ficar em casa sozinho. Afeto positivo evocado em relação ao passeio é identificado na próxima

fase (*Then my mother said that it was time for our walk.*). Essas instâncias de Afeto refletem o ponto de vista e a individualidade do NP.

- (5) *I was at home on my own again. It's so boring. Then my mother said that it was time for our walk.* (BROWNE, 1998)

A Orientação de FoV reinstancia a primeira fase da Orientação de WP. A imagem retrata a família de classe baixa entrando no parque. A Ambiência quente (realizada principalmente pela luz amarela iluminando o caminho) constrói aconchego no leitor. Os atributos simbólicos (realizados por um arbusto em forma de gorro, árvores coloridas, em formato de frutas, e um poste colorido, com uma coroa) expressam a maneira positiva pela qual NP vê o mundo. Os recursos de Gradação (grande número de árvores, folhas, flores ou frutos) são acoplados aos atributos simbólicos, construindo plenitude. O envolvimento com o leitor fica ambíguo em decorrência da calibragem dos personagens de costas, que também ocasiona a omissão do Afeto negativo instanciado no TF. Na modalidade verbal (excerto 6), *fed up* realiza Afeto negativo, acoplado à Gradação *really*, e constitui uma avaliação do NP em relação a seu pai. *Happy* realiza Afeto positivo (felicidade), instanciando os sentimentos do NP quanto a levar o cão para passear. Essa instância estabelece um paralelismo semântico sutil com a verbiagem da última fase da Orientação de TV, em relação ao Afeto positivo expresso pelas crianças para com a possibilidade do passeio, que coloca em evidência a dimensão geração.

- (6) *Dad had been really fed up, so I was happy when he said we could take Albert to the park.* (BROWNE, 1998)

Cabe ainda mencionar, nessa seção de resultados, que a análise permitiu identificar sobreposição de potencial de significado em certas imagens de VP em relação a WP. Tomando-se a sobreposição do potencial de significado usado para estabelecer a reinstanciação na verbiagem (MARTIN, 2006), a pesquisa aqui apresentada propõe que a reinstanciação também ocorre nas imagens, quando o grau de sobreposição de significados entre elas é bastante para reconhecer os significados como sendo os mesmos. Como exemplo de reinstanciação visual, tem-se a imagem do estágio de Orientação de FV em relação à segunda imagem do estágio de Orientação de WP, mencionadas na descrição acima. Nelas é possível constatar que os personagens (mãe, filho e cão), as ações (segurar e caminhar) e a circunstanciação (casa

grande em vizinhança espaçosa) são as mesmas, apesar de que, em VP, os personagens são zoomorfizados, as roupas parecem mais sofisticadas (mas os mesmos itens de vestuário são reinstanciados) e a casa é mais moderna. Também é possível identificar certa sobreposição de potencial de significado em relação aos atributos simbólicos (um arbusto no jardim, no formato da mãe, em WP, e um chapéu, no formato do chapéu usado pela mãe, no topo de um balaústre da cerca, em FV) que funcionam da mesma maneira (acoplam a casa à mãe, instanciando a classe social do personagem e de toda a família).

O Quadro 6 resume as principais variações semânticas identificadas na reinstanciação do estágio de Orientação de WP por VP.

Quadro 6: Principais variações semânticas.

	WP	VP
Perspectiva da realização		
Visual	Recursos ideacionais calibram gênero, geração e etnia.	Recursos ideacionais calibram gênero e geração. Acréscimo de recursos de Ambiência e Gradação.
Verbal	Recursos ideacionais calibram gênero e geração.	Acréscimo de recursos de Atitude e Gradação.
Perspectiva da instanciação		
Visual	Paralelismo semântico por semelhança dos grupos e tipos de circunstanciação. Atributos simbólicos calibram classe social.	Atributos simbólicos acoplados aos NPs instanciam seus valores e sentimentos.
Verbal	Paralelismo semântico por semelhança das relações nucleares. Alternância da sequência de atividades enfatiza distinção de classe social.	Alternância das vozes dos personagens enfatiza geração e gênero. Recursos de atitude e gradação acoplados aos NPs instanciam seus valores e sentimentos.
Perspectiva da individuação		
Visual	Ponto de vista do NE.	Atributos simbólicos, Ambiência e Gradação constroem visão de mundo e individualidade dos NPs.
Verbal	Ponto de vista do NE.	Recursos interpessoais nos discursos dos NPs constroem visão de mundo e individualidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

6. Considerações finais

Este capítulo apresentou parte de uma pesquisa que estuda a reinstanciação do livro ilustrado *A Walk in the Park* sob a complementaridade das hierarquias da realização, instanciação e individuação. Nesta seção, os resultados parciais alcançados são brevemente discutidos.

Da perspectiva da hierarquia da realização, os resultados parciais constataram um acréscimo de recursos interpessoais nas duas modalidades semióticas. Na verbiagem, foram acrescentadas avaliações inscritas e evocadas por recursos de atitude acoplados a recursos de Gradação. Na modalidade visual, o aumento do grau de detalhes da circunstanciação possibilitou o acréscimo de Atributos simbólicos construindo significados interpessoais e de recursos de Ambiência e Gradação.

Da perspectiva da hierarquia da instanciação, o paralelismo semântico construído no TF, quando o narrador externo apresenta alternadamente as sequências de atividades das duas famílias, colocou em evidência a dimensão de desigualdade de classe social. Esse paralelismo não foi reinstanciado da mesma forma em VP, uma vez que cada estória é narrada pelo personagem principal da estória em questão, colocando em evidência seus valores. Em VP, o paralelismo semântico foi identificado de forma menos evidente, no nível do macrogênero, e, até o momento, colocou em evidência as dimensões gênero e geração.

Da perspectiva da hierarquia da individuação, os recursos interpessoais, acrescentados nos discursos de cada NP, evidenciaram suas diferentes maneiras de ver o mundo, construindo suas individualidades. Esses recursos acarretaram uma mudança do ponto de vista panorâmico do narrador externo para o ponto de vista subjetivo de cada NP. Dessa forma, posiciona o leitor prospectivo de forma distinta daquela feita pelo texto-fonte.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa desenvolvida até o presente estabeleceu a interface entre a reinstanciação e a reescrita por meio do paralelo entre o potencial de significado do sistema semiótico e a cultura e entre individuação e ideologia. A metodologia utilizada tem se mostrado profícua para alcançar os objetivos estabelecidos para a pesquisa. Na próxima etapa, deve-se terminar a análise da reinstanciação.

Referências

- BROWNE, A. **Voices in the Park**. New York: The Random House Group, 1998.
- BROWNE, A. **A Walk in the Park**. London: Walker Books Ltd, 2013.
- HALLIDAY, M. **Language as Social Semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN T. **Reading Images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.
- LEFEVERE, A. **Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame**. London: Routledge, 1992.
- MACKEN-HORARIK, M. Appraisal and the special instructiveness of narrative. **Text**, Adelaide, v. 2, n. 23, p. 285-312, 2003.

MALMKJAER, K. **Linguistics and the language of translation**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2005.

MARTIN, J. Genre, ideology and intertextuality: a systemic functional perspective. **Linguistics and the Human Sciences**, vol. 2, n. 2, p. 275-298. Equinox, 2006.

MARTIN, J. Tenderness: realisation and instantiation in a Botswanan town. In: NØRGAARD, N. (Ed.). **Systemic Functional Linguistics in Use**. Odense Working Papers in Language and Communication 29. Odense: University of Southern Denmark, Institute of Language and Communication, 2008c, p. 30–62.

MARTIN, J. Semantic Variation – Modelling Realisation, Instantiation and Individuation in Social Semiotics. In: BEDNAREK, M.; MARTIN, J. R. (Eds.). **New Discourse on Language: Functional Perspectives on Multimodality, Identity and Affiliation**. London: Continuum, 2010, p. 1-39.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. 2. ed. London: Continuum, 2007.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Genre relations: Mapping culture**. London: Equinox, 2008.

MARTIN, J.; WHITE, P. **The language of evaluation: appraisal in English**. London, Palgrave, 2005.

PAINTER, C.; MARTIN, J.; UNSWORTH, L. **Reading visual narratives: image analysis in children's picture books**. Sheffield: Equinox Publishing, 2013.

ROTHERY, J.; STENGLIN, M. Entertaining and instructing exploring experience through story. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. (Ed.) **Genres and Institutions: Social Practices in the Workplace and School**. London: Continuum, 1997, p. 231-263.

TIAN, P. **Multimodal Evaluation: Sense and Sensibility in Anthony Browne's Picture Books**. 2011. 354f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculty of Arts and Social Sciences, University of Sydney, Sydney, 2011.

PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA

Sandra Quarezemin¹

O XI Seminário de Teses e Dissertações (SETED) do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos contou com a sessão *Português Língua Materna*, realizada no dia 05 de novembro, destinada à discussão do ensino de língua portuguesa. Na ocasião, foram apresentados cinco trabalhos da área da Linguística Aplicada, os quais apresento brevemente a seguir.

A doutoranda Ana Luiza de Souza Couto apresentou o trabalho intitulado *O impacto da consciência metalinguística do professor na escrita ortográfica de alunos do Ensino Fundamental II*, que tratou do modo como a consciência metalinguística do professor impacta no ensino e aprendizagem da ortografia no Ensino Fundamental II (EFII). A autora verificou, por meio de análise estatística, o conhecimento do professor acerca da consciência metalinguística no ensino de ortografia, além de observar os aspectos linguísticos na escrita dos alunos de cada professor participante da pesquisa. No fim da apresentação, Ana Luiza sugeriu uma proposta de intervenção aos professores, com a finalidade de discutir aspectos linguísticos, assim como as características da escrita dos alunos.

O trabalho *Aprender ortografia: análise do impacto da instrução e construção de práticas* foi apresentado pela doutoranda Michelle Nogueira Lara Prado, com o objetivo de compreender e avaliar o impacto de diferentes tipos de instrução quanto à escrita e à ortografia no texto do aluno do Ensino Fundamental II. De acordo com a autora, muitas das inadequações ortográficas apresentadas pelos alunos podem comprometer os sentidos e intenções pretendidos nas situações comunicativas em que se inserem os textos.

Na sequência, a doutoranda Cristiane Aparecida Soares da Silva Rozenfeld apresentou o trabalho *Análise do priming lexical de expressões idiomáticas em dicionários tipo 4: por uma abordagem lexical do ensino da língua portuguesa*, que tem a finalidade

¹ Departamento de Língua e Literatura Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora do CNPq.

de contribuir para o desenvolvimento da competência lexical no âmbito da sala de aula de língua portuguesa. A autora destacou que tendo em vista a riqueza cultural presente no léxico do português brasileiro, tratou das expressões idiomáticas sob as perspectivas linguística e pedagógica. A pesquisa defende que o desenvolvimento da competência lexical é uma ferramenta para um contínuo aprimoramento da capacidade de interpretação de textos e produção de textos, proporcionando bons resultados em todas as disciplinas em exames nacionais.

A pesquisa intitulada *O desenvolvimento da competência lexical a partir da reescrita no processo de ensino-aprendizagem da produção de texto*, de autoria da doutoranda Fernanda Júnia Aparecida Teixeira da Conceição, levantou alguns questionamentos, como o fato de que é incoerente exigir competência lexical na produção de textos escritos sem ensinar ao aluno a voltar o olhar para o seu processo de escrita, refletindo criticamente sobre os usos e os efeitos de sentido da escolha lexical. A autora defende que ensinar a escrever possibilita a garantia da formação cidadã, em que os alunos devem estar em contato com textos diversos, nas suas formas e usos variados.

De acordo com Sim-Sim *et al.* (1997), ser um falante proficiente em contextos formais, ser um leitor fluente e ser um escritor experiente

Implicam formas de apreensão do conhecimento que mobilizam um conjunto de processos cognitivos que conduzem à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicitação de regras, estratégias e técnicas que terão de ser objecto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado. (SIM-SIM; DUARTE; FERRAZ, 1997, p. 28)

Cabe destacar que a ‘consciência linguística’ é uma condição prévia para a fluência na leitura e a proficiência na escrita, sendo que um bom nível de desempenho nestas competências favorece o sucesso escolar. Segundo Duarte (2008, p. 14), a ‘consciência linguística’ é “indirectamente, uma das condições de sucesso escolar em outras disciplinas curriculares”. Desenvolver a ‘consciência linguística’ do aluno é uma forma de propiciar autoconfiança linguística, tornando os alunos conscientes de que a sua variedade da língua é complexa e estruturada, devendo ser respeitada assim como acontece com a variedade padrão.

Os alunos quando chegam na escola já dominam a sua língua materna, compreendem e produzem sentenças, já têm conhecimento internalizado acerca da sua língua. É fascinante verificar como o conhecimento da língua é ativado em todos os níveis gramaticais de forma inconsciente e muito eficiente. Qualquer criança, ao usar a língua, tem conhecimento de regras da gramática, mas não tem consciência desse conhecimento. Por exemplo, uma criança brasileira produz enunciados como ‘quer papá’ e não ‘papá quer’. Isto ocorre porque

a criança, por volta dos dois anos, já identifica o padrão da ordem de palavras na sua língua-alvo.

Por isso, quando tratamos de português como língua materna é primordial lembrar que o professor não vai ensinar algo completamente novo. Neste caso, a função do professor é tornar os alunos conscientes de um conhecimento que eles já têm e aplicam no dia a dia, mas do qual não têm consciência. O professor de português como língua materna deve, antes de tudo, criar condições apropriadas para transformar o conhecimento internalizado dos alunos em um conhecimento reflexivo, objetivo e estruturado do sistema linguístico. Os alunos não podem ser privados de tomar consciência daquilo que já sabem sobre a sua própria língua. Estudar a estrutura do português brasileiro é tão importante quanto estudar a estrutura do átomo. O conhecimento sobre a língua, quando explicitado em um momento adequado para os alunos, corrobora a proficiência no uso da língua.

Espera-se que o ensino de português como língua materna contemple, então, aspectos da língua que não decorrem de uma aquisição espontânea. Se de um lado, há propriedades da língua que os alunos têm conhecimento implícito, de outro lado, há propriedades da língua que devem ser aprendidas explicitamente. Pensemos, por exemplo, a colocação pronominal em contexto de ênclise será aprendida via instrução. Ter consciência desta situação possibilita ao professor saber o que se pode esperar que os alunos saibam no seu desenvolvimento natural e o que deve ser ensinado de forma explícita.

Qual o papel da escola neste processo? Alguns especialistas apontam que a escola tem um papel decisivo (i) na ampliação do conhecimento internalizado da língua, (ii) na aprendizagem da leitura e da escrita e (iii) no desenvolvimento da ‘consciência linguística’ até que se alcance estágios avançados de conhecimento explícito da língua (cf. DUARTE, 2008). Também cabe à escola investir em um ensino de português língua materna que contemple as regularidades, que não se prenda à ‘correção do erro’, às irregularidades e exceções.

Outro ponto que tem recebido destaque no cenário atual diz respeito à língua que deve ser ensinada aos alunos. É importante mencionar que ensinar o português padrão nas escolas não significa erradicar outras variedades sociais ou geográficas, uma vez que o contato com a variação inerente a todas as línguas naturais é uma prática educativa necessária. É preciso sensibilizar os alunos para a variação linguística, para as diferentes normas da língua. Incentivar na escola a reflexão sobre as diferentes ‘variedades’ da sua língua materna, que chamamos de português brasileiro, possibilita aos alunos a conscientização da necessidade de fazer uma escolha sobre qual variedade empregar em determinados contextos de comunicação linguística, a depender do seu objetivo. Os alunos vão perceber que nas tarefas escolares de escrita a tendência é o emprego do português padrão.

Com relação ao material empregado pelos professores em sala de aula, verifica-se que o livro didático pode dar suporte para o ensino de língua portuguesa. Lajolo (1996, p.04) define os livros didáticos como sendo

[...] o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. Assim, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar.

A sessão *Português Língua Materna* também contou com uma discussão importantíssima sobre livros didáticos. O mestrando Ricardo Souza Netto apresentou o trabalho intitulado *A apropriação do livro didático do PNLD pelo professor de Português*, tendo como objetivo mapear a utilização do livro didático de Língua Portuguesa em escolas públicas de Belo Horizonte. O autor mostrou que os resultados de uma sondagem previamente realizada com professores de escolas públicas de Belo Horizonte sinalizaram que, em índice expressivo, havia certo distanciamento em relação à utilização na sala de aula do livro didático adotado. Dessa forma, Ricardo constatou que ainda que os livros didáticos, adquiridos pelo Governo Federal e incluídos no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), sejam disponibilizados de forma gratuita para os alunos das escolas públicas, os professores não utilizam esse material com frequência. Nas páginas que seguem, podemos conferir este trabalho na íntegra.

Referências

DUARTE, Inês. **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística**. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação, 2008.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v.16, n.69, Jan/Mar, 1996.

SIM-SIM, Inês; DUARTE, Inês; FERRAZ, Maria José. A. **Língua Materna na Educação Básica**. Lisboa: DES-ME Livro de enquadramento das competências linguísticas descritas no Currículo Nacional do Ensino Básico, 1997.

A APROPRIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DO PNLD PELO PROFESSOR DE PORTUGUÊS

Ricardo Souza Netto¹

Resumo

Esta pesquisa teve origem em uma sondagem realizada com alunos da licenciatura da FALE/UFMG. Os resultados sinalizaram certo distanciamento de professores de escolas públicas de Belo Horizonte em relação à utilização na sala de aula do livro didático de Português (LDP). O trabalho pretende mapear essa utilização para responder à questão fundamental: Como o livro didático é apropriado pelos professores das escolas públicas? Algo deve ser revisto, diante do elevado dispêndio de recursos com as aquisições de livros didáticos para os alunos das escolas públicas no âmbito do PNLD. A fundamentação teórica está baseada na classificação de Choppin (1992, *apud* BATISTA; ROJO, 2005, p. 14-16), que estabelece o livro didático como “manuais utilitários da sala de aula”; e na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, por meio da qual são organizados os currículos e elaborados os LDP. Metodologicamente, será realizada uma pesquisa de campo com “survey” utilizando como instrumento um questionário estruturado não identificado, a ser respondido online ou por escrito, por uma amostra de cerca de 60 professores de português, de 30 escolas públicas de Belo Horizonte. Os dados obtidos serão analisados quantitativamente e interpretados qualitativamente. A sondagem previamente realizada e a percepção em geral permitem supor uma tendência de pouca utilização do livro didático pelos professores. Verificar se essa tendência se confirma e aferir suas circunstâncias se incluem entre os propósitos desta pesquisa, que poderá contribuir para uma melhor compreensão do cenário do ensino da Língua Portuguesa em Belo Horizonte.

Palavras-chave: Livro didático, português, escola, professor.)

Abstract

This research originated from a previous empiric survey carried out with undergraduate students from FALE/UFMG. The results showed that public school teachers in Belo Horizonte tended not to use the Portuguese school textbook (PST). This work intends to map this use to answer a fundamental question: How is the school textbook appropriated by public school teachers? An answer is needed considering the high expenditure of resources with the acquisition of school textbooks to students of public schools within the scope of the PNLD. The analysis of the theory is based on: the classification by Choppin (1992, *apud* BATISTA; ROJO, 2005, p. 14-16), which establishes the school textbook as “classroom utility manuals”; and the enunciative-discursive language perspective through which the curricula are organized, and the PST are elaborated. Methodologically, a field survey will be carried out using an unidentified structured questionnaire that can be answered online or in writing by a sample of about 60 Portuguese teachers, from 30 public schools in Belo Horizonte. The data obtained will be analyzed quantitatively and interpreted qualitatively. The survey previously carried out and the common sense allow us to suppose a low use of the school textbook trend by teachers. Confirmation of this

¹ Mestrando (PosLin-UFMG). Orientadora: Daniela Guimarães. E-mail: ricardonetto@hotmail.com

trend and assessment of its circumstances are among the purposes of this research, which may contribute to a better understanding of the scenario of Portuguese language teaching in Belo Horizonte.

Keywords: Portuguese, school, textbook, public teacher.

1. Introdução

Os livros didáticos adquiridos pelo Governo Federal e incluídos no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) são disponibilizados de forma gratuita para os alunos das escolas públicas. Não obstante, algumas coleções de livros didáticos possuem uma versão comercial, adotada por escolas privadas. A inclusão de obras didáticas no PNLD compreende várias fases das quais se destacam: a concepção do conteúdo desejável, a orientação aos autores, a seleção, a aquisição e a distribuição às escolas públicas. Todo esse processo consome uma gama considerável de recursos públicos (FNDE, 2020).

As disciplinas sob a denominação de “Análise da Prática e Estágio” são de realização obrigatória pelos alunos das licenciaturas. Por ocasião da realização desses estágios, os licenciandos observam as condições de ensino e, normalmente, praticam a regência de classe em uma escola pública, com o acompanhamento de um professor da disciplina na escola.

Durante o estágio a intervalos regulares, ou ao final, há a previsão da reunião dos alunos na faculdade para aulas, nas quais se compartilham as experiências vividas. Foi possível verificar, nessas ocasiões, que muitos alunos descreviam as atividades desenvolvidas em sala de aula, deixando evidente uma utilização reduzida do livro didático por parte dos professores.

Durante as apresentações dos relatórios de alunos-estagiários de disciplinas de Análise da Prática e Estágio notou-se que a apropriação do livro didático pelo professor, em sala de aula, era eventualmente fragmentária, descontínua, não progressiva e, algumas vezes, inexistente. Os estagiários reportavam o uso de esquemas, de atividades com cópia de conteúdo do quadro-negro, de xerox de imutáveis atividades escritas preparadas há tempos pelo professor e de muitas atividades preponderantemente ou exclusivamente lúdicas. Foi possível também supor a existência de uma proporcionalidade inversa entre o tempo dos professores no exercício da docência e sua disposição em abandonar o material próprio em benefício de novas atividades, sejam elas preparadas por si mesmos ou propostas nos livros didáticos adotados na escola ou advindas de outras fontes.

De forma semelhante, ao descrever o planejamento das aulas, os alunos-estagiários, em número expressivo, relataram não terem balizado a regência pelas atividades previstas para o assunto, no livro didático. Foi um fato recorrente explicarem esse procedimento, alegando praticarem um exercício de criatividade própria; ou que era uma forma de escapar

à monotonia das aulas, que presenciaram o professor da escola ministrar, no início do estágio; ou porque acreditavam que o aprendizado do aluno seria melhor; ou, ainda, porque queriam evitar ministrar uma aula essencialmente conteudista. Alguns alunos informaram que basearam suas aulas em atividades encontradas na internet.

Essas evidências foram interessantes a ponto de despertar a ideia da execução de uma pequena enquete com aqueles colegas, graduandos da faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que realizavam o estágio. Os resultados desse levantamento empírico sinalizaram que aquela amostra de professores de escolas públicas em Belo Horizonte, que apoiavam os alunos em seus estágios, demonstrava, em índice expressivo, distanciamento em relação à utilização na sala de aula do livro didático adotado.

Esses levantamentos empíricos iniciais foram realizados sob a modalidade de enquetes online com os alunos dessas disciplinas, durante os anos de 2017 e 2018. Os resultados indicaram que, entre os alunos de Análise da Prática e Estágio de uma Língua Estrangeira Moderna 1 e 2², o índice de utilização fragmentária, ou de não utilização, do livro didático pelo professor da escola acompanhante do estágio superou 70%. O resultado entre os alunos de Análise da Prática e Estágio de Português 1 e 2 foi diferente; entretanto, o índice de pouca ou nenhuma utilização do livro didático pelo professor orientador do estágio foi superior a 50% em ambos. Em face da maior relevância e da abrangência do ensino de Português no currículo das escolas públicas, o que se evidencia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), neste trabalho optou-se por tratar apenas da utilização do livro didático de Português (LDP).

Considerando uma situação hipotética ideal e levando em conta quem são os atores envolvidos na elaboração e seleção do livro didático, o que seria esperado? Os professores participam da escolha do livro pela escola. As universidades e faculdades participam do processo tanto na formação dos professores das escolas, como na atuação junto ao Ministério da Educação (MEC), na elaboração das diretrizes para os autores. Estes, por outro lado, detêm a experiência como professores nas escolas e nas universidades e devem seguir essas diretrizes, para que suas obras estejam habilitadas a serem selecionadas. Permeando tudo isso, uma concepção do ensino e da aprendizagem, advinda da academia, quanto a métodos, práticas, conteúdos, currículos, etc. perpassa e orienta todo o processo.

Assim, como pode o produto final – o livro didático – ser considerado pouco adequado pelos professores das escolas públicas? Que motivos causam esse distanciamento do professor? Essas inquietações conduziram à percepção de que havia um problema e que

² O Estágio 1, no currículo de então da FALE, era realizado no Ensino Fundamental e o 2, no Ensino Médio.

ele merecia ser investigado, afinal os fatos e fenômenos descritos anteriormente permitem supor uma tendência de pouca utilização do livro didático disponibilizado às escolas públicas pelo PNLD, por parte dos professores. Confirmar essa tendência e aferir suas circunstâncias se incluem entre os propósitos desta pesquisa.

2. Objetivos

A presente pesquisa objetiva dimensionar qualitativa e quantitativamente o posicionamento em relação à utilização do LDP em sala de aula por parte de uma amostra de professores de escolas públicas em Belo Horizonte – MG. A questão fundamental é: por que e em quais situações os professores das escolas públicas têm dificuldades em se apropriar do livro didático? Especificamente, pretende-se:

- Descrever como a preparação/capacitação do professor afeta seu posicionamento em relação à utilização do LDP em sala de aula;
- Examinar a influência das características do livro didático (concepção, tipo de atividades, atualização, etc.) nesse posicionamento;
- Apontar a interferência das características dos adolescentes (estilo de vida, interesses, visão da escola, etc.), alunos do Ensino Fundamental em escolas públicas de Belo Horizonte – MG, no posicionamento dos professores;
- Registrar se as características do suporte teórico, que vem norteando a elaboração do LDP, prejudicam sua apropriação pelos professores.

3. Fundamentação teórica

Este trabalho está apoiado, no que diz respeito às concepções do livro didático, nas ideias de Allain Choppin, François Marie Gérard e Xavier Roegiers. No que diz respeito à elaboração do livro didático do PNLD, a perspectiva adotada é a enunciativa-discursiva, decorrente dos trabalhos de Mikhail Bakhtin (2016) e Lev Vigotskii (2010).

Quanto a função no processo de ensino-aprendizado, segundo a classificação de Choppin (1992, *apud* BATISTA; ROJO, 2005, p. 14-16), os livros escolares dividem-se em: “manuais ou livros didáticos; livros paradidáticos ou para escolares; livros de referência e edições escolares de clássicos”. Choppin (1992) estabelece que os “manuais ou livros didáticos”, ou seja, “utilitários da sala de aula” são:

obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio

de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula). (BATISTA; ROJO, 2005, p. 15)³

As funções desempenhadas pelo livro didático⁴ podem assumir feições bastante diversificadas tendo em vista as diretrizes que orientaram sua elaboração, o tipo de usuário a quem é destinado, a disciplina envolvida e a conjuntura econômica de produção. Os especialistas definem essas funções de forma semelhante, mas com peculiaridades que é relevante verificar.

Choppin (2004, p. 553) esclarece que o livro didático pode assumir quatro funções essenciais “que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”. Essas funções, ainda segundo Choppin (*idem*), são as seguintes: (i) a função referencial, em que vai, principalmente, expressar o currículo adotado; (ii) a função instrumental, em que o aluno realiza a aprendizagem por meio da prática; (iii) a função ideológica e cultural, por meio da qual a classe dirigente difunde sua língua, cultura e valores; e (iv) a função documental, voltada para a criticidade, por meio da confrontação.

Já para Gérard e Roegiers (1998, p. 74), o livro didático “preenche determinadas funções quando está nas mãos do aluno [...] , mas preenche outras, quando está na mão do professor” e os autores descrevem, portanto, essas funções relativamente a cada um deles. Aqui, o foco será limitado às funções relativas ao aluno, destacando as funções relativas à aprendizagem, mais especificamente a de transmissão de conhecimentos e a de desenvolvimento de capacidades e de competências, que serão a seguir referidas, na análise da BNCC.

A compilação e a análise das funções descritas pelos dois autores permitem constatar que um livro didático será tanto mais adequado quanto maior for o número das funções que for capaz de desempenhar. No entanto, essa intenção não deve conduzir o autor a incluir no livro didático uma quantidade tal de material ou de atividades que se torne impossível ao professor abordá-las durante o ano letivo por absoluta falta de tempo. Já se tornou comum entre os professores afirmar que a dificuldade não é saber o que ministrar e sim o que vai ser eliminado ao longo do ano, justamente por falta de tempo para abordar tudo o que consta dos livros didáticos atuais. Não obstante, é muito comum também a situação em que o professor é levado a produzir notas de aula adicionais para acrescentar assuntos e atividades que julga conveniente aprofundar.

³ As traduções do trabalho de Alain Choppin são de Batista e Rojo (2005).

⁴ A expressão “livro didático” será utilizada neste trabalho com esse sentido, ou seja, refere-se ao livro-base utilizado diretamente pelo professor em sala, com seus alunos.

Essa deve ser uma preocupação que afeta, em primeiro lugar, o Ministério da Educação (MEC). Tanto os documentos norteadores da elaboração de currículos (em nosso país, a BNCC), como os da elaboração do livro didático (o PNLD e seus editais) devem estar em consonância, na definição de suas prescrições, com o estabelecimento preciso de conteúdo e de atividades, de forma a não deixar nas instâncias inferiores (autores e professores) a responsabilidade por esse tipo de delimitação. A decisão do que ministrar ou não, da eliminação de atividades, assuntos e exercícios de aplicação, quando tomada no nível do autor e, principalmente, no da escola, pode impedir que o livro didático cumpra alguma de suas funções, com prejuízo – isso é inequívoco – para o aluno:

Objeto de natureza complexa, resultante de um processo de produção que envolve dimensões econômicas, técnicas, sociais, políticas e educacionais, a literatura escolar demanda e ensaja o estudo dessas diferentes dimensões. Apesar do surgimento recente de novas temáticas e abordagens metodológicas, a fixação do interesse da pesquisa brasileira sobre apenas uma dessas dimensões — sobre a educacional e, particularmente, sobre sua faceta didática, em seus conteúdos e metodologia — dá mostras, portanto, da necessidade de superar esse forte desequilíbrio e de atribuir à literatura escolar, vale dizer, da necessidade de tomar esse fenômeno não apenas como um meio para o estudo de conteúdos e de metodologia de ensino, mas como um objeto de investigação. (BATISTA; ROJO, 2005, p. 43)

Como Batista e Rojo (2005) defendem acima, a importância do livro didático é, por vezes, subestimada pela pesquisa acadêmica, mas é fundamental tomar o LDP como objeto de pesquisa, com estudos que possam subsidiar ações e orientações do MEC que o tornem mais próximo de professores e alunos.

Considerando a teoria enunciativo-discursiva da linguagem no ensino de português, entre outras, a evolução do pensamento acadêmico começou a encontrar eco na avaliação do livro didático, promovida pelo MEC, a partir do final da década de 1990, como demonstra Santos (2015):

A partir de 1996, os LDs começaram a incorporar algumas das teorias discutidas no âmbito da academia. Isso se deve, em grande parte, às avaliações de coleções didáticas realizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). (SANTOS, 2015, p. 13)

Desde então, a documentação normativa e orientadora do PNLD passou a incluir essa perspectiva que, obviamente, os LDP produzidos no país para utilização das escolas públicas pretenderam incorporar.

Ela⁵ se baseia numa perspectiva de alargamento dos horizontes dos estudos da linguagem, em que as práticas de ensino-aprendizagem são redimensionadas,

⁵ A coleção *Português:Linguagens* analisada por Santos (2015).

priorizando-se a abordagem dos conhecimentos linguísticos no nível do texto e do discurso, conforme o Manual do Professor. Nesse contexto, a metalinguagem é praticada com fins de aplicação discursiva, para que se explore a construção de sentido na materialidade textual. Concebe-se o ensino de português como uma integração entre os eixos da leitura, produção textual e reflexão sobre a língua. Além disso, ainda no MP, há a definição da tendência metodológica seguida, a da reflexão/construção, entendida como auxiliar para que o aluno possa ter elementos para operar efetiva e conscientemente a língua nas diversas situações do cotidiano. (SANTOS, 2015, p. 135-136)

Não obstante, ao aprofundar sua análise, Santos (2015) demonstra as dificuldades para se efetivar plenamente essa incorporação, o que justifica o exame dessa relação teoria– livro didático – aprendizado, movimento de ideias que se convencionou denominar “virada pragmática”:

Ocorre que, no caso do ensino de gramática, mesmo que seja feita a tentativa em incitar os estudantes à reflexão/construção do próprio conhecimento, a coleção, muitas vezes, faz esse processo de modo abreviado e não atinge o objetivo de priorizar a reflexão, a construção ativa dos objetos de ensino-aprendizagem. Desse modo, muitas vezes, o predomínio é da transmissão de conteúdo. (SANTOS, 2015, p. 137)⁶

Rangel (2006) esclarece que o sucesso no ensino-aprendizagem de Português só terá plenas condições de ser atingido se o aluno se vir mergulhado em um contexto pedagógico que não lhe traga estranhamento. Nesse contexto, o conhecimento linguístico construído com a mediação de pessoal e material especializados, deverá estar associado às necessidades de relacionamento social do aluno e de sua comunidade.

Grosso modo, podemos caracterizar essa virada como uma brusca mas global mudança na concepção do que seja ensinar/aprender língua materna num contexto escolar. Apesar de brusca, tal mudança decorreu de um processo bem mais lento, que podemos configurar como um efeito combinado dos resultados de pesquisas acadêmicas fundamentais, em ao menos duas áreas decisivas para a educação e para o estudo da língua e da linguagem. (RANGEL, 2006, p. 25)

Ao mesmo tempo, nas ciências da linguagem, a virada pragmática operou um deslocamento do conceito de língua como estrutura para o de língua como produto do enunciado e do discurso. Assim, tornou-se menos relevante considerar o que a palavra e a frase aportavam ao significado pelo efeito simbólico de sua relação com o mundo, do que identificar as intenções trazidas de forma global pelo discurso inserido no enunciado e expresso no texto. É verdade que essa mudança não se deu de forma rápida. A utilização

⁶ A função de transmissão de conhecimentos referida em Gérard e Roegiers (1998, p. 74). Nota do autor deste artigo.

do texto como objeto de ensino passou por uma transição, de perspectiva cognitiva, como afirmam Rojo e Cordeiro (2011):

Tem lugar o ensino de procedimentos numa abordagem cognitiva e textual. [...] O texto ainda não se constitui propriamente num objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento. (ROJO; CORDEIRO, 2011, p. 8.)

Para que essa utilização do texto como objeto de ensino pudesse ser implementada nos documentos orientadores dos currículos, foi necessário operar-se uma segunda “virada”, no dizer de Rojo e Cordeiro (2011, p. 10), “uma virada discursiva ou enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula”. E isso faz emergir “a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.” (ROJO; CORDEIRO, 2011, p. 10). E, nessa situação, do ponto de vista teórico, nos encontramos.

3.1 Os documentos oficiais e o Livro Didático de Língua Portuguesa

A BNCC representa, na atualidade, o culminar de uma sequência de documentos legais e normativos orientadores dos currículos, que tem origem na Constituição Federal de 1988 (CF 88), passa pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 e começa se especificar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 (Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano – EF1), nos PCNs de 1998, do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano – EF2 e nos PCN do Ensino Médio (PCNEM) de 2000. De 2008 a 2010, funcionou o Programa Currículo em Movimento. Em 2010, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) e as DCN para a Educação Infantil. Seguem-se, em 2011, as DCN para o EF já com 9 anos e, em 2012, as DCN para o EM, quando foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, em 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM). Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE). Finalmente, em 2015, surge a primeira versão da BNCC, seguida pela segunda versão, em 2016, até que, em 2017, a BNCC foi homologada pelo MEC e posta em prática em 2018 (BRASIL, 2018, p. 10-12).

A BNCC explicita a perspectiva teórica que adota em relação ao componente Língua Portuguesa:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67)

Destaca-se, nesse trecho, a preocupação com o desenvolvimento de habilidades, um conceito relacionado à “Função instrumental” definida por Choppin (2004) e à “Função de desenvolvimento de capacidades e de competências” estabelecida em Gérard e Roegiers (1998). A BNCC expressa possuir dois fundamentos pedagógicos. Um deles é o foco em competências. Outro é o compromisso com a educação integral. Na BNCC, as habilidades decorrem das competências estabelecidas. Utilizando-se como exemplo o 8º ano do EF, um exercício de análise quantitativa aponta:

- 6 (seis) Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental.
- 10 (dez) Competências específicas de LP para o Ensino Fundamental.
- 56 (cinquenta e seis) Habilidades a serem adquiridas em conjunto do 6º ao 9º ano.
- 37 (trinta e sete) Habilidades a serem adquiridas no 8º ano e no 9º ano.
- 16 (dezesesseis) Habilidades a serem adquiridas apenas no 8º ano.
- Das 53 (cinquenta e três) Habilidades a serem adquiridas no 8º ano, 14 (quatorze) referem-se a análise linguística.

Dessa situação podem ser obtidas algumas observações, quais sejam: a) como não poderia deixar de ser, haja vista a perspectiva adotada, as habilidades relacionadas ao conhecimento linguístico são minoritárias; b) o autor do livro didático se defronta com uma tarefa complexa que é a de incluir conteúdo e atividades que permitam adquirir todas essas habilidades; e c) o professor se vê face a uma tarefa muito mais complexa ainda, que é a de aferir que os seus alunos tenham adquirido essa gama de habilidades, sem contar a administração do tempo em sala para tratar disso tudo.

Para estabelecer a relação simbiótica existente entre a BNCC e o livro didático, é suficiente verificar no edital do PNLD 2020 os critérios para a avaliação de obras didáticas, inseridos (cf. edital de 2020 – Anexo III). No anexo, é possível verificar que, para ser aprovada, a obra didática deve permitir que os alunos adquiram as competências e habilidades constantes da BNCC.

A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (em negrito, no original) (PNLD – EDITAL 2020, 2020, p. 37)

Não obstante, para não restar dúvida sobre sua intenção, o edital estabelece a desclassificação da obra que não atender a esse requisito:

2.1.3 Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica

Por mais diversificadas que sejam as concepções e as práticas de ensino envolvidas na educação escolar, a obra deve propiciar ao aluno uma efetiva apropriação do conhecimento. Assim, serão excluídas as obras didáticas que não atenderem aos seguintes requisitos:

a. Apresentar uma abordagem metodológica capaz de contribuir para o alcance dos objetos de conhecimento e respectivas habilidades dispostos na BNCC, visando o desenvolvimento integral dos estudantes; ... (PNLD – EDITAL 2020, 2020, p. 39 em negrito, no original)

O edital vai além e assegura que está se referindo à integralidade das competências e habilidades:

São critérios de avaliação das obras disciplinares destinadas aos anos finais do ensino fundamental:

a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;

b. **Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC. Serão excluídas as obras que não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC.** (PNLD – EDITAL 2020, 2020, p. 42 negrito adicionado)

Os apontamentos até aqui levantados convergem para a materialização de uma situação de excesso de material nos livros didáticos, que deverá ser solucionada pela escola (às vezes), mas, principalmente, pelo professor. A seleção do que ensinar traz, como consequência o descompasso entre escolas – e mesmo entre classes, dentro da mesma escola – dos currículos efetivamente ministrados com o currículo previsto; e a heterogeneidade do aprendizado dos estudantes, o que só agrava as diferenças individuais, familiares e sociais que o aluno carrega consigo quando chega à escola, ou quando entra em determinado ano escolar.

Se todos esses critérios fossem atendidos, isso poderia significar um avanço no processo de ensino-aprendizagem, não fosse o parco conhecimento do aluno sobre o texto, tanto na leitura quanto na escrita, conforme tem sido demonstrado nas diversas pesquisas. Como tem sido o desempenho do aluno brasileiro em Língua Portuguesa?

3.2 Resultados de avaliações externas

Para evidenciar resultados da aprendizagem, foram verificadas as medidas para avaliação do sistema educacional brasileiro, consolidadas em um índice geral, o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Reynaldo Fernandes, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2005 a 2009, explica que o IDEB “é um indicador educacional que relaciona de forma positiva informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados, como a Prova Brasil e o Saeb.” (FERNANDES, 2018). No sítio do INEP, verifica-se que:

O Ideb é obtido pelas notas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pela taxa média de aprovação percentual. (INEP, 2018)

O índice também é importante condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, que tem estabelecido, como meta para 2022, alcançar média 6 – valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos. (INEP, 2020)

No SAEB, é possível identificar dados referentes especificamente ao desempenho do aluno em Língua Portuguesa. A tabela abaixo se refere aos anos finais do ensino fundamental:

Figura 1: Resultados do IDEB, língua portuguesa, rede pública.

ANO	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
IDEB	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	4,4
PROJEÇÕES DO IDEB	-	3,3	3,4	3,7	4,1	4,5	4,7
NOTA SAEB LÍNGUA PORTUGUESA BRASIL REDE PÚBLICA	225,42	228,93	238,68	238,77	239,39	247,33	253,74

Fonte: INEP (2018).

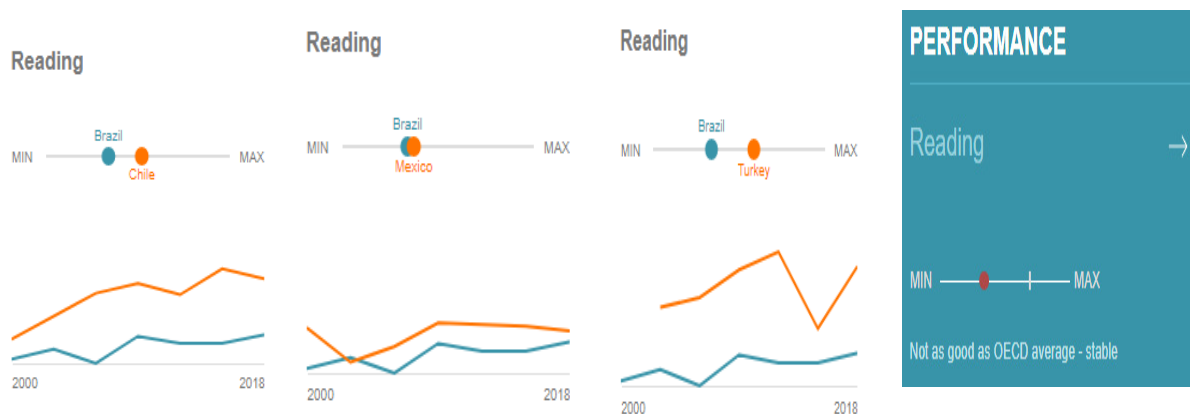
Não é objeto desta pesquisa a análise detalhada da série histórica do IDEB ou do SAEB. Lembramos, contudo, que o SAEB avalia apenas Matemática e Língua Portuguesa e que, em ambas disciplinas, o resultado dos alunos é bastante próximo. Desse modo, os dados acima permitem constatar que os alunos das escolas públicas estão, em geral, longe de apresentar um desempenho satisfatório em Língua Portuguesa.

A esses dados se juntam as informações de outro instrumento de avaliação educacional de que o país participa, agora em âmbito comparativo internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). O país participou pela primeira vez no ano 2000, como convidado, já que não integra a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entidade que desenvolve o programa. Segundo o Relatório Nacional do PISA 2000:

o Pisa é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, que visa aferir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade. (PISA, 2018)

O PISA avalia, em ciclos trienais, as áreas de Ciências, Matemática e Leitura. A cada ciclo, uma dessas três áreas é avaliada com mais intensidade. Os resultados do país não são bons, conforme se verifica na figura 2 abaixo, referente ao componente Leitura:

Figura 2: Extrato do resultado dos alunos brasileiros em leitura no PISA.



Fonte: PISA (2020).

Considerando o exposto, é possível supor que a fundamentação teórica orientadora da BNCC e do LDP possa ter influência nesses maus resultados⁷. Embora seja de grande aceitação entre os educadores, essa perspectiva teórica ainda não tem a comprovação prática, experimental, ou seja, evidência de resultados de que suas concepções sejam, na realidade, favoráveis para a melhoria do nível educacional do aluno brasileiro em Língua Portuguesa, ou mesmo de que os alunos submetidos a tal perspectiva tenham se constituído cidadãos melhores, mais esclarecidos, mais aptos a influir em seu próprio destino, nos aspectos do desenvolvimento político, econômico e social.

Ouvir o posicionamento do professor da escola pública em relação ao livro didático de Português se configura, portanto, como mais uma justificativa para a investigação das situações descritas e relacionadas ao LDP, em prol do ensino de Português e com o foco na melhoria do aprendizado por parte do aluno.

4. Metodologia

A população-alvo da pesquisa é uma amostra de cerca de 60 (sessenta) professores de português, de 30 (trinta) escolas públicas de Belo Horizonte. A opção por trabalhar

⁷ Obviamente, não é o único aspecto e espera-se que os resultados da pesquisa de campo aduzam novos elementos.

apenas com professores das escolas públicas se justifica pelo fato de que esse segmento é majoritário no país e trabalha exclusivamente com livros didáticos incluídos no PNLD. As escolas escolhidas deverão refletir a distribuição das escolas estaduais pelas regiões em que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) subdivide o município de Belo Horizonte. A escolha da rede estadual decorre de que, nesse nível, coexistem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Poderão ser incluídas também escolas da rede pública federal, que serão utilizadas como referencial na interpretação qualitativa dos dados.

Os questionários serão distribuídos individualmente, não serão necessariamente identificados. Sua restituição se fará por envelope previamente selado e endereçado para resposta, o qual será entregue ao professor juntamente com o questionário. Poderá também ser oferecida ao professor a opção de resposta “online”. Este projeto de pesquisa e toda a documentação a ser distribuída aos professores estão em processo de submissão à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG.

Para atingir os objetivos, esta pesquisa utilizará tanto o método qualitativo, como o quantitativo. Será realizada uma pesquisa de campo com “survey”, utilizando como instrumento um questionário estruturado não identificado. Após a análise quantitativa dos dados obtidos na pesquisa de campo, será realizada a interpretação qualitativa desses dados, de forma que se possa verificar o alcance dos objetivos.

5. Resultados

Considerando o cronograma original, neste momento, já estariam processados os dados obtidos em campo e ultimada a análise das conclusões obtidas. As restrições de funcionamento de bibliotecas, universidades e escolas, principalmente, em função da pandemia originada pelo coronavírus (Covid-19), impediram o seguimento do planejamento original. A alternativa de realização virtual da pesquisa de campo se verifica inevitável.

Entretanto, é possível referir aos resultados esperados, que podem ser sintetizados em determinar: a) as dificuldades dos professores em explorar as potencialidades do livro didático; b) o estranhamento dos alunos do século XXI em relação ao suporte livro, para o material didático; e c) as inadequações internas e estruturais dos LDP elaborados a partir da BNCC.

6. Considerações finais

A percepção da existência de inadequações nos LDP poderia ser interpretada como se constituindo em senso comum⁸. Em ambientes escolares e até universitários, esse tipo

⁸ Nos termos definidos por Fonseca (2002, p. 10, *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 13).

de crítica superficial é, por vezes, ouvida. Não há, no entanto, comprovação estatística de como, e o quanto, essa convicção se expressa entre os professores da escola pública. Esta pesquisa pretende preencher um ponto desta lacuna dando voz aos professores e analisando os principais pontos por eles apontados a fim de responder à pergunta: qual o espaço ocupado pelo LDP nas escolas públicas do EF de Belo Horizonte.

No estágio em que esta pesquisa se encontra, é possível apontar que há a necessidade de se estabelecer uma metodologia de comprovação da efetividade da fundamentação teórica (a perspectiva enunciativo-discursiva) – utilizada no sistema BNCC-PNLD-LDP – na melhoria do aprendizado do aluno e em sua formação como uma pessoa mais capacitada ao exercício de sua cidadania.

Referências

APARÍCIO, A. S. M. **A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no estado de São Paulo**. 1999. 156 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas. 1999.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: CEAL/Autêntica, 2005, p. 13-45.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de Dezembro de 1938**. Câmara dos deputados: legislação. Diário Oficial da União, Seção 1, 05.01.1939, p. 277 (publicação original). Brasília. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/524633/publicacao/15618295>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 03 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) – Edital 2020**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13800-edital-01-2020-cepli>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CAVALCANTI, T. F. de S. **Os usos do livro didático de português: os professores e as suas maneiras de fazer**. 2015. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru. 2015.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):** Metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf. Acesso em: 03 set. 2018.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – **Dados estatísticos**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/%20programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 15 dez. 2020.

GÉRARD, F. ROEGIERS, X. **Conceber e avaliar manuais escolares**. Porto: Porto Editora, 1998.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – **IDEB – Resultados e metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=7430322>. Acesso em: 03 set. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – **IDEB – Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 15 dez. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 03 dez. 2020.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES – **2000 Relatório Nacional**. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES – **Country overview – Brazil**. Disponível em: <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/bra?lg=en>. Acesso em: 15 dez. 2020.

RANGEL, E. O. **A escolha do livro didático de português: caderno do professor**. Belo Horizonte: CEALE – FAE – UFMG, 2006.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2011, p. 7-16.

SANTOS, C. X. **Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português**. 2015. 159 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte. 2015.

VIGOTSKII, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

LETRAMENTO CRÍTICO

Leina Jucá¹

Passados alguns anos da apresentação de uma proposta oficial² envolvendo *letramento crítico* (LC) para o ensino de línguas estrangeiras na educação básica brasileira, parece ainda haver, entre professores – atuantes tanto na educação básica quanto no ensino superior e, sobretudo, neste último – uma forma específica de resistência a essa ideia. Essa resistência, parece-me, alicerça-se na crença de que uma proposta de ensino de línguas baseada em letramento crítico, abordagem ou perspectivas críticas deixaria pouco ou nem um espaço para “o ensino da língua propriamente dita”.

Em seu trabalho, voltado para a formação de professores de língua inglesa, Kumaravadivelu (2012, p. 3) nos convida a olhar para a complexidade do mundo em que vivemos na atualidade e a pensá-lo por meio de perspectivas inter-relacionadas, denominadas por ele de perspectivas *pós-nacional*, *pós-moderna*, *pós-colonial*, *pós-transmissão* e *pós-método*. Enquanto as três primeiras perspectivas estão mais relacionadas a “desenvolvimentos históricos, políticos e socioculturais mais amplos em todo o mundo” (id. Ibid.), as duas últimas estão mais relacionadas à formação de professores de língua especificamente. O autor esclarece que sua escolha por identificar tais perspectivas a partir da ideia de *pós* se justifica pelo modo como “a epistemologia *pós* tem facilitado a produção de conhecimento nas humanidades e nas ciências sociais e oferecido um espaço útil para ancorar pensamentos em forças maiores que impactam a educação e a formação de professores”. Além disso, pensar em termos de *pós*, segundo o autor, implica fazer mudanças de um modo de compreensão a outro, desafiando, de forma substancial, paradigmas existentes de conhecimento e percebendo os “movimentos históricos, políticos e culturais que modelam e remodelam as crenças e comportamentos humanos” (id. Ibid.).

¹ Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Docente da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: leinajuca@gmail.com; leinajuca@ufmg.br.

² Proposta apresentada por meio das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006).

Pensar concepções de língua a partir de *perspectivas pós* como as apontadas por Kumaravadivelu (2012) tem, de fato, desafiado paradigmas estabelecidos dentro dos campos dos estudos linguísticos e, sobretudo, da Linguística Aplicada, interrogando, nas práticas da docência – tanto no que se refere ao ensino de línguas quanto no que se refere à formação docente nessa área – as formas como temos educado e as finalidades dessa educação. Esse desafio tem se traduzido, por exemplo, em questionamentos como aqueles feitos por Moita Lopes (2013), ao nos lembrar que

[a]s teorizações linguísticas são, claro, invenções ou construções sociais derivadas de ideologias particulares, como outros discursos quaisquer, com os quais agimos no mundo social [...]. Isso quer dizer que tais teorias não iconicizam manifestações linguísticas que existam naturalmente no mundo. As línguas são invenções disciplinares e políticas [...]. Mas o que me parece relevante é avaliar os ganhos políticos, epistêmicos e éticos de tais teorizações para as pragmáticas de nossas vidas [...] (MOITA LOPES, 2013, p. 104-105).

A maior preocupação do autor, parece-me, está diretamente relacionada às formas modernistas de teorização linguística que, baseadas na ideia de *purificação da linguagem* – ou seja, em “um ideal da língua pura, autônoma, transparente e representacional”, que permite a separação da língua “de questões sociais e das práticas sociais” (Ibid. p. 105) – guardam, em si, determinadas concepções de sociedade e de política, por exemplo, que justificam relações de poder sustentadoras de diversas formas de desigualdade. É nesse sentido que o autor afirma ser “crucial discutir se vamos continuar encarando as línguas como sistemas autônomos, apagando o sujeito social, suas marcas sócio-históricas e ideológicas em seu corpo – e os sofrimentos e vantagens que acarretam” (id. Ibid.).

Habitados pela Modernidade e subordinados a uma educação imbuída em modelar nossas mentes para leituras ingênuas de mundo e de texto, seguimos submissos a lógicas modernistas, nacionalistas, colonialistas, estruturalistas, positivistas, *transmissistas*, *metodologistas* e assim por diante. Em vista disso, sigo, ainda, junto a Moita Lopes em sua afirmação de que

[n]ão é surpreendente que essa ótica da língua pura ainda impere na formação de professores na área de Letras no Brasil, inclusive nas grandes metrópoles, com enfoque primordial na estrutura interna da língua, apagando ou ignorando os modos como as pessoas vivem/constroem suas vidas sociais por meio da linguagem nas práticas linguísticas em que estão situadas (MOITA LOPES, 2013, p. 105-106).

Apresenta-se aí, portanto, um grande desafio para a área de Letras no Brasil, tanto no que tange o ensino de línguas quanto no que se refere à formação docente, uma vez que a aprendizagem (da língua, da docência ou do que quer que seja) nunca é um processo neutro.

Questionar, contudo, as concepções de língua adotadas e carregadas vida e carreira afora requer abertura mental radical, segundo bell hooks (2020, p. 35), para quem ficou nítido, “depois de anos em espaço acadêmicos, que é fácil demais se apegar ao próprio ponto de vista e protegê-lo, descartando outras perspectivas.” A abertura mental radical a que se refere a autora se traduz em um convite que ela nos faz para o engajamento no pensamento crítico como “uma forma de abordar ideias que tem por objetivo entender as verdades centrais, subjacentes, e não simplesmente a verdade superficial que talvez seja a mais óbvia” (ibid., p. 34). Ela nos convida a “pensar conscientemente sobre ideias [...]; a destrinchar; a mergulhar sob a superfície; a trabalhar pelo conhecimento” (id. Ibid.).

Em uma sociedade atravessada por desigualdades, sentidas “na pele” todos os dias por milhões de brasileiros e brasileiras, não surpreende que novos pesquisadores da área de Letras no Brasil, vislumbrem, nas propostas educacionais do LC, possibilidades outras de leitura de mundo/texto, de ação e, portanto, de esperança de uma vida melhor, digna, justa. É o engajamento em maneiras outras de pensar e de ser, ou seja, é o engajamento no pensamento crítico, que nos permite compreender que

[s]omos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora – poucos de nós conseguimos escapar das mensagens oriundas de todas as áreas de nossa vida –, uma mentalidade que não somente molda consciências e ações, mas também fornece recompensas materiais para submissão e aquiescência que superam em muito quaisquer ganhos materiais advindos da resistência, de modo que precisamos estar constantemente engajados em novas maneiras de pensar e de ser. Precisamos estar atentos de forma crítica. Essa não é uma tarefa fácil quando a maioria das pessoas passa boa parte dos dias trabalhando dentro da cultura do dominador (bell hooks, 2020, p. 57).

É nesse sentido – da necessidade de estarmos atentos de forma crítica – que Menezes de Souza (2011) nos convida à prática do letramento crítico, tomando a leitura de mundo/texto não apenas como um ler, mas como um

[...] *ler se lendo*, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado... e não achar que leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito... Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações? (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296. Grifos no original.).

Ao propor investigar as concepções de língua subjacentes ao Plano de Estudo Tutorado (PET) por meio da análise das decisões pedagógicas aplicadas no material, Moraes (nesta seção) busca compreender se e de que maneiras os PETs contemplam os multiletramentos, sobretudo o LC, e que noções de LC estão sendo utilizadas. Da forma como a compreendo, a proposta de investigação de Moraes decorre de sua preocupação com as consequências

da realização de um trabalho pedagógico baseado em ensino de gramática apenas, em uma “visão estática, simplificada, reduzida, descontextualizada e normativa da língua.” É justamente no entendimento de língua como objeto, “vista como algo externo e distante tanto do professor quanto do aluno” que Morais enxerga a necessidade de mudança, uma vez que essa visão apaga o entendimento de língua como “mediadora de atuações sociais”, apagando, conseqüentemente, tanto a possibilidade da atribuição de significado às coisas que nos circundam, quanto da construção e da expressão de sentidos. O que Morais quer evitar, portanto, é a reprodução de ideologias dominantes e, com essas, a promoção de desigualdade e de injustiça social, trabalho cerne daquilo que se entende por educação crítica.

Da mesma forma, Soster (também nesta seção) apresenta uma investigação sobre o *grafitti* como prática social, buscando compreender como língua, espaço e prática estão relacionados. O *grafitti* é visto aqui como meio de criação de significado e, nesse caso, é também compreendido como “elemento visual na vida de moradores e transeuntes dos meios urbanos”, uma vez que seu principal suporte é os muros, isto é, as ruas da cidade. A partir de estudos sobre *paisagem linguística* e procurando compreender as formas como as práticas sociais moldam essas paisagens, Soster se vale da ideia de espaço – como lugar, como senso de pertencimento – e procura discutir elementos incorporados a esse conceito: “nossas histórias, identidades, desejos, ideologias e tudo o que a linguagem pode expressar.” O uso do *grafitti* – oriundo da cultura hip-hop – como objeto de estudo abre espaço para reflexões e discussões sobre a cidade como espaço interativo, onde o *grafitti* se torna marca de identidades outras e passa a sofrer os mesmos tipos de preconceito oriundos de processos históricos como a discriminação racial, de gênero e de classe. Soster se vale, portanto, do LC como possibilidade educacional no intuito de promover a agência dos educandos, de modo que possam participar ativa e dinamicamente tanto dos processos de aprendizagem quanto da sociedade em que vivem, questionando seu lugar no mundo, seus pertencimentos, suas identidades e suas posições sociais.

Muitos são os pesquisadores e docentes brasileiros debruçados sobre a construção de formas viáveis de educação crítica e diversas propostas têm sido amplamente sugeridas no contexto educacional tanto para o ensino de línguas como para a formação docente nessa área, porém, não como mais um modismo metodológico ou como uma ação salvacionista baseada na ideia de que seja preciso e possível emancipar o outro. Educar para a criticidade, eu compreendo, significa educar de forma que o educando tenha condições de ler o mundo se lendo, como sugere Menezes de Souza (2011), e de perceber a sua própria constituição sócio-histórica e as implicações disso para as formas como ele vive e como faz viver o outro, percebendo, desse modo, que as suas visões, interpretações, escolhas e decisões têm

implicações diretas sobre a vida do outro e que, portanto, ele é tão responsável pela vida do outro quanto o outro é pela sua. A partir daí, educar para a criticidade significa educar de modo que o educando tenha condições de, eticamente, tomar as suas próprias decisões acerca de como ele quer viver e, conseqüentemente, como ele quer fazer viver o outro.

Referências

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras.** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: nov/2014.

HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** São Paulo: Elefante, 2020.

KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing.** New York and London: Routledge, 2012.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs). **Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa.** Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico.** São Paulo: Parábola, 2013.

UMA ANÁLISE CONTRASTIVA ENTRE O PLANO DE ESTUDO TUTORADO E A BNCC: DAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA AOS MULTILETRAMENTOS EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Kenya Tatiana Frade Morais¹

Resumo

O Plano de Estudo Tutorado (PET) faz parte de uma das estratégias criadas para a continuação, na forma remota, dos estudos de alunos de escolas públicas estaduais de Minas Gerais ao longo do período de suspensão das aulas presenciais em função da pandemia da COVID-19. Esse material, desenvolvido em caráter emergencial, propõe atividades de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que descreve as habilidades a serem desenvolvidas com cada atividade. A despeito do contexto em que o PET foi desenvolvido, parte-se do pressuposto de que sua abordagem deve ser condizente com os preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual dispõe que, na área das linguagens, é fundamental o desenvolvimento de multiletramentos, dentre os quais, se destacam o letramento crítico e o letramento digital. Com o objetivo de analisar as decisões pedagógicas presentes no PET, propõe-se, neste projeto de pesquisa, identificar as concepções de língua nele refletidas, assim como a efetiva presença de atividades voltadas aos multiletramentos. Para alcançar os objetivos, propõe-se uma pesquisa documental de três volumes do PET de língua inglesa do Ensino Fundamental. Este trabalho encontra-se em fase inicial de elaboração, razão pela qual são apresentados a análise dos dados e os resultados. Contudo, entende-se ser relevante estudar um material desenvolvido em um momento histórico único e proposto como a base de estudo para milhares de estudantes em um período de isolamento físico e ensino remoto.

Palavras-chave: Inglês. Ensino de língua. Multiletramentos.

Abstract

The monthly schoolbook called Plano de Ensino Tutorado (PET) is one of the strategies created by the State Government of Minas Gerais to enable students to continue their studies online in state public schools throughout the COVID-19 pandemic upon the suspension of face-to-face classes. Developed under pressing conditions, it proposes learning activities while describing the skills to be developed thereof. Regardless of its production context, the PET is expected to comply with the Brazilian Common Curriculum Framework (BNCC), which sets down the development of multiliteracies in the languages field, including critical literacy and digital literacy. With a view to analyzing the pedagogical decisions in the PETs, this study sets out to identify the conceptions of language in this material and assess whether it effectively contains multiliteracy-aimed activities. To this end, this proposal draws on the document research of three PET volumes for the English-language. This study is still incipient and therefore, no data analyses and results are provided at this moment. However, this research is paramount to tap into a material developed in a unique historical moment

¹ Mestranda (CAPES). Orientador: Prof. Dr. Igor Lourenço da Silva. Coorientadora: Profa. Dra. Érika Amâncio. E-mail: kenya.morais.edu@gmail.com.

and proposed as the study foundation for thousands of students in a period of physical isolation and remote teaching.

Keywords: English language. Language teaching. Multiliteracies.

1. Introdução

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) compreende estratégias destinadas a mitigar os efeitos causados pelo isolamento físico, medida necessária para conter a disseminação do novo coronavírus. Uma das estratégias realizadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) foi o desenvolvimento do Plano de Estudo Tutorado (PET) como forma de “incentivo à continuidade das práticas de estudo” (MINAS GERAIS, 2020, p.1) pelos aprendizes.

O PET é um material que traz seus conteúdos organizados na forma de semanas e, no prefácio de cada semana, cita e especifica as habilidades da Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2017), que propõe desenvolver. Esse documento, por sua vez, assume a perspectiva enunciativo-discursiva de língua, devido às significativas transformações das práticas de linguagem geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) ocorridas no século XX (BRASIL, 2017, p. 67). As práticas de linguagem contemporâneas, segundo a BNCC, “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017, p. 68).

Essa perspectiva assumida pela BNCC, tomando como ponto de partida a digitalidade e a multimodalidade, considera os multiletramentos como uma das premissas para uma educação condizente com a epistemologia digital:

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural (BNCC, 2017, p. 70).

2. Justificativa

Os livros didáticos de língua inglesa utilizados na rede pública de ensino são provenientes de obras previamente aprovadas por uma rigorosa seleção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e que, posteriormente, são selecionadas pelos professores de cada instituição. No entanto, durante o período de pandemia, a Secretaria Estadual de Minas Gerais (SEE-MG) decidiu adotar os PETs, em caráter emergencial, em substituição aos livros

didáticos de língua inglesa, que eram distribuídos aos alunos desde 2010. Esses não passaram por um processo seletivo e, tampouco contêm indicação de autoria. No entanto, são de uso obrigatório por todos os docentes e discentes da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais. Portanto, é importante buscar compreender de que forma o PET está apresentando os conteúdos e propondo-se a desenvolver as habilidades e competências dispostas nos documentos oficiais que orientam a educação nacional.

A BNCC, indicada nos próprios PETs como fundamento para as escolhas pedagógicas presentes no material, descreve três implicações que orientam os eixos organizadores do componente Língua Inglesa no Ensino Fundamental:

Ensinar inglês com essa finalidade [formativa] tem, para o currículo, três implicações importantes. A primeira é que esse caráter formativo obriga rever as relações entre língua, território e cultura. [...] Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. [...] A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos **multiletramentos**, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. [...] A terceira implicação diz respeito a abordagens de ensino. Situar a língua inglesa em seu *status* de língua franca [...] é tratar [os] usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico (BRASIL, 2017, p. 241-242).

Observa-se, portanto, que o ensino de língua inglesa na escola se volta essencialmente ao caráter formativo do aluno e se desdobra em três princípios norteadores: a interculturalidade, os multiletramentos e a construção de um repertório linguístico que abrange as variedades do inglês como língua franca. Essas três perspectivas orientam todos os eixos de integração entre a BNCC e a língua inglesa, compreendidos em cinco práticas de linguagem: oralidade (escuta e produção oral), leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Dada essa prerrogativa, é esperado que as atividades presentes nos PETs sejam condizentes com esses pressupostos e que todos os eixos de integração estejam contemplados de forma integral. Logo, é relevante realizar um estudo que busque comparar e contrastar aquilo que a BNCC preconiza com o que está elaborado nos PETs, a fim de identificar convergências e divergências.

Considerando as três implicações básicas e norteadoras trazidas pela BNCC e descritas acima, optou-se por focar a análise contrastiva deste estudo no campo dos multiletramentos, mais especificamente no letramento digital e no letramento crítico (LC) pela questão do prazo limitado da pesquisa.

Para analisar as atividades dos PETs e contrastá-las aos preceitos contidos na BNCC, é necessário previamente compreender as concepções de língua presentes tanto no material quanto nesse documento. Segundo Schwartz; Dalvi; Ramallete (2020 p. 343) *apud* Dalvi (2017, 2012), as diferentes concepções de língua e de sujeito se articulam a certas concepções de ensino e aprendizagem que, por sua vez, se desdobram em certos procedimentos didático-pedagógicos. Com isso, de acordo com as escolhas teóricas e pedagógicas realizadas, há ênfase em alguns aspectos da linguagem e, conseqüentemente, o apagamento de outros.

3. Objetivos

Este trabalho busca verificar se e de que maneira os PETs de língua inglesa do Ensino Fundamental contemplam o desenvolvimento dos multiletramentos, em especial o letramento digital e o LC. Para isso, busca-se, inicialmente, identificar as concepções de língua presentes nos PETs para então analisar as decisões pedagógicas aplicadas no material e, da mesma forma, avaliar se essa concepção de língua coaduna com um ensino de inglês que busca desenvolver habilidades e competências no aprendiz com base na perspectiva dos multiletramentos.

De maneira mais específica, pretende-se:

- analisar as atividades de língua inglesa presentes nos PETs do Ensino Fundamental, disponibilizados no ano de 2020, para identificar as concepções de língua presentes;
- avaliar se as atividades presentes nos PETs de língua inglesa de fato se voltam ao desenvolvimento de competências segundo a perspectiva dos multiletramentos, tal qual preconizado pela BNCC (em caso positivo, como esse desenvolvimento é logrado ou proposto; em caso negativo, o afastamento remete a que perspectivas de ensino e aprendizagem; e, em quaisquer dos casos, quais são as implicações para alunos e professores em um contexto de ensino remoto).

4. Fundamentação teórica

Segundo Antunes (2009, p. 33), o ponto crucial para compreender as questões que envolvem a prática docente voltada ao ensino de línguas está ligado às “concepções que

temos acerca do que é uma língua, das funções que a gramática e o léxico desempenham, dos fins a que se destina uma língua”. São essas concepções que fundamentam “as decisões pedagógicas que tomamos, as atividades que empreendemos – quer se trate de objetivos, quer se trate de currículos, ou de avaliação” (ANTUNES, 2009, p. 34).

Pode-se ver a língua de diversas formas de acordo com Marcuschi (2008, p. 59): como uma *estrutura*, um *instrumento*, uma *atividade cognitiva*, ou uma *atividade sociointeracionista* situada. Na primeira acepção, a língua é vista como uma entidade abstrata, um sistema homogêneo, de signos ou de códigos, os quais desconsideram aspectos discursivos, sociais e históricos, assim como o contexto e a significação. Esse entendimento foi inaugurado no século XIX e se consolidou com Saussure e Chomsky. Os estudos dessa linha preocupam-se com unidades isoladas, que não ultrapassam a frase descontextualizada.

Já a língua concebida como um *instrumento* funciona como um transmissor de informação, um sistema de codificação. Essa é a posição assumida pelas teorias da comunicação, as quais são bastante adotadas nos materiais didáticos; no entanto, desconsidera o aspecto cognitivo e social da língua. Da mesma forma, o entendimento de língua como uma *atividade cognitiva* assume o risco de adotar uma concepção reduzida ao considerá-la um fenômeno exclusivamente mental. Já na percepção *sociointeracionista*, a língua é compreendida como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61), as quais são variadas (heterogêneas) e variáveis (flexíveis).

As diferentes concepções de língua deram origem a diferentes perspectivas teóricas que buscam entender os fatores envolvidos na aquisição e no aprendizado de uma língua estrangeira. Leffa (2012), ao comparar a concepção e o ensino de línguas ao longo da história observa que inicialmente era dada ênfase ao código; depois, essa ênfase evoluiu para o sentido, até chegar à ideia de língua como ação. Tais mudanças implicaram novas metodologias de ensino e alterações no papel do professor. Segundo o autor, quem vê a língua como “prática social, não consegue desmontá-la em elementos menores [...]; a língua, nessa perspectiva, não existe fora do evento comunicativo que a constitui” (LEFFA, 2012, p. 392). Sendo assim, a proposta “não é [...] pôr a língua dentro do aluno” (LEFFA, 2012, p. 392), conforme propostas subjacentes a determinadas metodologias de ensino de línguas, mas, sim, inseri-lo na prática social.

Com o surgimento de novas perspectivas a língua passa a ser entendida como “prática social” (STREET, 2014, p.127), como “um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa” (ANTUNES, 2009, p. 21). Entender a língua como mediadora de atuações sociais é considerar o que ela tem de mais significativo: “seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social” (ANTUNES, 2009, p. 22).

Igualmente importante à visão de *língua* é o entendimento que se tem de *sujeito*, de acordo com as diferentes perspectivas. Enquanto o estruturalismo exclui o *sujeito* da língua ao considerá-la autossuficiente e independente do falante, para o sociointeracionismo o *sujeito* é o “produto de uma clivagem da relação entre a linguagem e a história” (MARCUSCHI, 2008, p. 70). Logo, ele não é a única fonte do sentido e é nesse contexto que se dá a subjetividade na língua.

As diferentes concepções acerca da *língua* e de *sujeito* foram mudando ao longo do tempo e, da mesma maneira, com o advento das novas tecnologias, novas formas de produzir conhecimento e sentido foram criadas. Anteriormente, na sociedade tipográfica, o conhecimento era produzido de forma individual, concentrado, objetivo e estável. No entanto, o entendimento de como esse conhecimento é construído mudou na sociedade pós-tipográfica. Atualmente a formação de sentidos está voltada mais para aspectos como colaboração, distribuição, subjetividade e instabilidade (DUBOC, 2011). Essas mudanças de paradigma se coadunam com o discurso pós-moderno:

A multiplicidade, complexidade e imprevisibilidade dos tempos pós-modernos tornam-se mais visíveis nas décadas finais do século XX com o crescimento exponencial das tecnologias da informação e das telecomunicações. Se na sociedade tipográfica, a comunicação e a produção de sentidos ocorriam essencialmente por meio de mídias verbais e impressas, circulando entre poucos indivíduos, agora, com o desenvolvimento dos aparatos digitais nas sociedades pós-tipográficas, a interação e o processo de significação ocorrem por meio de mídias impressas e digitais, verbais e não-verbais, circulando para um número expressivamente maior de pessoas (DUBOC, 2011, p.10).

A concepção de *texto* também sofreu uma ressignificação. Antes voltado ao código da escrita, o texto passa agora a ser multimodal. A união de signos visuais, sonoros e espaciais, acrescidos de *links* e *hiperlinks*, complexifica a forma como a mensagem é transmitida e como pode ser interpretada. Assim, a leitura de um texto multimodal possibilita aos aprendizes produzir novas formas de conhecimento (DUBOC, 2011).

A digitalidade e a multimodalidade tornaram-se, por conseguinte, um ponto de partida para as novas formas de compreender o *letramento*. Surgiram, então, teorias acerca dos novos letramentos. Na acepção convencional, *letramento* “é entendido como a habilidade de ler e escrever um código linguístico” (DUBOC, 2011, p.15). No entanto, “os novos letramentos constituem uma expansão daquela acepção de forma a considerar os aspectos sócio-ideológicos inerentes às práticas de leitura” (DUBOC, 2011, p.15).

Não só mudaram as concepções de *língua*, *sujeito*, *texto* e *letramento*, com a epistemologia digital, mas as formas de aprender, conhecer e agir:

A reconceituação de sujeito e de conhecimento com base nos elementos que se tornaram visíveis na pós-modernidade passa a ser potencializada quando consideramos a maneira como o sujeito aprende, conhece e age no lidar com as diversas mídias digitais. Em outras palavras, a heterogeneidade, a complexidade e a instabilidade tão recorrentes no discurso pós-moderno tornam-se o ponto de partida nas discussões que se voltam para a compreensão da epistemologia digital emergente como é o caso dos novos letramentos. Falar em formas de aprender e de ensinar na era digital implica, portanto, emprestarmos tais elementos do discurso pós-moderno, pois é nele que se encontram inscritas as novas teorias de letramento e multiletramentos (DUBOC, 2011, p.12).

A BNCC, documento publicado em 2017, já apresenta a incorporação destas contribuições dos Estudos Linguísticos em suas premissas ao eleger como os três pilares para o ensino de língua inglesa na escola, a interculturalidade, os multiletramentos e a construção de repertórios linguísticos variados (BRASIL, 2017, p. 241-242). Os multiletramentos, além de estarem presentes em vários pontos do texto, podem ser observados também nas competências específicas de língua inglesa para o Ensino Fundamental: “utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável” (BRASIL, 2017, p. 246).

Essa perspectiva adotada pela BNCC está em consonância com as novas formas pelas quais o aprendiz digital produz sentidos:

As estratégias e habilidades necessárias para a nova forma de aprender, conhecer e agir do sujeito da era digital podem parecer distantes para alguns modelos curriculares. Não obstante, é esse perfil de sujeito que os (futuros) professores encontram/encontrarão em suas salas de aula: alunos cada vez mais flexíveis, proativos, dinâmicos, cujo agenciamento se dá cada vez mais de forma pública, horizontal, distribuída e colaborativa. Nosso aluno, ao se afiliar às diferentes redes sociais (como *Orkut*, *Facebook*, *Flickr* dentre outras) e ainda ao participar ativamente de sites colaborativos e públicos (como *Youtube* e *Wikipedia*), revela cada vez mais uma nova forma de produzir significados (DUBOC, 2011, p. 14).

5. Metodologia

As pesquisas apresentam-se de variados tipos e podem ser classificadas, segundo Paiva (2019, p. 11), de acordo com sete elementos: a natureza, o gênero, as fontes de informação, a abordagem, o objetivo, os métodos e os instrumentos de coleta. A pesquisa pode ser dividida, segundo sua natureza, entre pesquisa básica e aplicada. Enquanto a primeira busca aumentar o conhecimento sem solucionar um problema, a segunda pretende construir novos saberes e aplicá-los à resolução de questões encontradas na prática.

A pesquisa aplicada lida com impasses sociais e busca encontrar soluções para os problemas do mundo real. É, portanto, limitada aos seus questionamentos e conclusões e não objetiva definir uma teoria de aprendizado de língua que sirva para todos os aprendizes, mas se aplica a um tempo, local e contexto específicos (McKAY, 2006).

Quanto ao gênero, a pesquisa pode ser teórica, metodológica, prática ou empírica. A primeira estuda teorias e busca modificar as teorias existentes ou realizar novas contribuições. Enquanto a pesquisa metodológica restringe-se a estudar métodos e procedimentos de pesquisa, a pesquisa prática busca intervir no contexto estudado. A pesquisa empírica, por sua vez, pretende observar experiências da vida (PAIVA, 2019, p. 11).

Em relação às fontes de dados, a pesquisa pode ser primária, secundária ou terciária. A pesquisa primária consiste em reunir informações originais, ou seja, coletadas pelo próprio pesquisador, para responder a questões específicas da pesquisa, o que resultará em um conhecimento novo em relação a outros contextos. A pesquisa secundária, por sua vez, faz uso de informações já divulgadas, como ocorre em revisões bibliográficas. Já a pesquisa terciária é baseada em compilações de fontes primárias e secundárias, como catálogos de bibliotecas, por exemplo (PAIVA, 2019, p. 11-12).

A abordagem metodológica pode ser qualitativa, quantitativa ou mista. A pesquisa qualitativa inclui a “análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música), etc” (PAIVA, 2019, p. 13). A abordagem quantitativa dos dados, no entanto, “testa hipóteses, realiza experimentos e compara resultados, comprova teorias e busca padrões que podem ser generalizados para contextos semelhantes” (PAIVA, 2019, p. 13). A pesquisa mista, por seu turno, faz uso de métodos quantitativos e qualitativos para proporcionar uma compreensão mais ampla ao estudo (PAIVA, 2019, p. 13).

Segundo Paiva (2019, p. 13), de acordo com os objetivos do trabalho, a pesquisa pode se enquadrar em exploratória, descritiva, explicativa ou experimental. A pesquisa exploratória consiste em um estudo preliminar que busca oferecer uma visão panorâmica de um fenômeno ainda pouco conhecido. Já a pesquisa descritiva busca descrever o fenômeno estudado sem manipular os dados e sem buscar compreender as fontes e as razões do fenômeno, ou seja, busca apresentar apenas caracterizações. Na pesquisa explicativa, por sua vez, a “preocupação central [é] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2002, p. 42). Por fim, a pesquisa experimental é caracterizada por manipular diretamente as variáveis do contexto estudado, buscando verificar relações entre causas e efeitos (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 63).

Para alcançar os objetivos delineados neste estudo, propõe-se uma pesquisa aplicada, de gênero teórico, com coleta de fontes primárias, as quais serão abordadas qualitativamente, segundo o objetivo descritivo da pesquisa. Considerando a intenção de se analisarem os PETs de língua inglesa, foi determinado como método de pesquisa a análise documental do material.

Para Paiva (2019, p. 14), a pesquisa documental “é um tipo de pesquisa primária que estuda documentos em forma de textos, incluindo a transcrição de textos orais, imagem, som ou textos multimodais”. Silva (2014, p. 3) aponta que esse método de pesquisa envolve o entendimento mais aprofundado em relação aos documentos:

[...] “documentos” são despidos de uma concepção estável, ou seja, eles são retirados de uma forma com molde fixo e preestabelecido, passando a significar registros escritos/ visuais/ auditivos inseridos em um momento sócio-histórico específico. Os significados dos documentos, nesses termos, são construídos a partir da inserção no social, momento em que “documentos” e “meio social” se relacionam dialeticamente. Os documentos enquanto discursos são restringidos pelo social, mas também o constituem. Assim, é nas práticas discursiva (quem produziu, onde, local de circulação, quem consome) e social (relações de poder, ideologia, hegemonia) que os documentos são definidos (SILVA, 2014, p. 3).

Sendo assim, entende-se que a análise dos materiais didáticos em questão deva ser realizada considerando o contexto social e histórico em que eles estão imbricados (*i.e.*, a pandemia do ano de 2020) e o caráter emergencial que adquiriram e os caracterizou.

Como instrumentos da coleta foram selecionados três volumes do PET de língua inglesa do Ensino Fundamental: o volume 1, o volume 4 e o volume 7, sendo o 1 e o 7 respectivamente, o primeiro e o último volumes oferecidos no ano de 2020. Essa escolha foi motivada pela possibilidade que oferece de comparação da evolução das elaborações. Para tanto, busca-se verificar, inicialmente, se esses materiais apresentam possibilidades de desenvolvimento dos multiletramentos. Com esse fim, optou-se por comparar as atividades dos PETs às competências específicas preconizadas pela BNCC.

6. Considerações finais

O presente trabalho encontra-se em fase inicial de elaboração, razão pela qual não foram apresentados a análise dos dados e os resultados. Contudo, entende-se ser relevante estudar um material que serviu de base para a aprendizagem de língua inglesa de milhares de estudantes, desde o 6º ano do Ensino Fundamental até a 3º ano do Ensino Médio, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Considerando que as acepções de língua refletem, por sua vez, os objetivos pedagógicos a serem alcançados com determinada prática pedagógica, pode-se vislumbrar quais competências e habilidades desejou-se que o material possibilitasse desenvolver. Logo, analisar as atividades presentes nos PETs proporciona a compreensão dos aspectos da linguagem que foram enfatizados ou apagados.

Os PETs são materiais que propõem desenvolver as habilidades propostas pela BNCC. Esse documento, por sua vez, apresenta como uma de suas premissas os multiletramentos, perspectiva essa incorporada a partir das contribuições dos Estudos Linguísticos da atualidade. Sendo assim, é relevante avaliar se as atividades de língua inglesa se voltam ao desenvolvimento de competências segundo a perspectiva dos multiletramentos, tal qual preconizado pela BNCC.

Referências

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2017.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- DUBOC, A. P. M. O ‘novo’ nos novos letramentos: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. **Revista Contexturas**, São Paulo, v. 18, p. 9-28, 2011.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LEFFA, W. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Plano de Estudo Tutorado**, 2020.
- PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- SCHWARTZ, C. M.; DALVI, M. A.; RAMALHETE, M. Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica: historicidade e contemporaneidade em chave crítica. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 14, n. 27, p. 340-359, 2020.

SILVA, Eduardo Dias. Hermenêutica-fenomenológica como metodologia em linguística aplicada. **Revista Intertexto**, v. 7, n. 1, p. 1-20, 2014.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GRAFFITI: NARRATIVAS NAS PAISAGENS LINGUÍSTICAS DA CIDADE

Giulia Soster Caminha¹

Resumo

Partindo dos estudos de paisagens linguísticas, busco investigar o uso do *graffiti* como prática social com o objetivo de compreender como a língua, espaço e prática estão relacionados (PENNYCOOK, 2010). Para fundamentar essa discussão, trarei autores como Jaworski e Thurlow (2010) para falar sobre paisagens linguísticas, Pennycook (2010) para discorrer sobre como o *graffiti* compõe essas narrativas urbanas e Hirsch (2008) sobre o conceito de pós-memória. Em seguida, apresentarei alguns exemplos de *graffiti* na cidade de Berlim para ilustrar como as paisagens linguísticas podem ser ressignificadas. A partir de uma pesquisa qualitativa de inspiração cartográfica, trarei também considerações de grafiteiros de Belo Horizonte sobre as diferenças entre *graffiti* e pixação e possibilidades de tecer novos percursos de ensino na perspectiva da linguística aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) a partir de trabalhos já publicados (SOUZA, 2009; RAMALHO; SCHILICHTA, 2009; ALMEIDA, 2012).

Palavras-chave: *Graffiti*. Paisagens Linguísticas. Pós – Memória. Linguística Aplicada Indisciplinar.

Abstract

Stemming from studies of linguistic landscapes, I aim to investigate the use of graffiti as a social practice in order to understand how language, space, and practice are related (PENNYCOOK, 2010). To support this discussion, I will bring authors such as Jaworski and Thurlow (2010) to address linguistic landscapes, Pennycook (2010) to discuss how graffiti composes these urban narratives, and Hirsch (2008) to argue about the concept of post-memory. Furthermore, I will present some examples of graffiti in the city of Berlin to illustrate how linguistic landscapes can be reframed. Thus, from a qualitative research of cartographic inspiration, I will bring considerations by graffiti artists from Belo Horizonte on the differences between graffiti and pixação and the possibilities of weaving new teaching paths from the perspective of an interdisciplinary applied linguistics (MOITA LOPES, 2006) from works already published (SOUZA, 2009; RAMALHO; SCHILICHTA, 2009; ALMEIDA, 2012).

Keywords: Graffiti. Linguistic Landscapes. Post Memory. Interdisciplinary Applied Linguistics.

¹ Mestranda (FAPEMIG). Orientadora: Profa. Dra. Andréa Mattos. E-mail: giulia_soster@hotmail.com

1. Introdução

Partindo dos estudos sobre paisagens linguísticas, que, grosso modo, é “o discurso de alguns aspectos da realidade sociolinguística do lugar” (JAWORSKI; THURLOW, 2010, p. 9) venho, por meio deste trabalho, discorrer sobre como essas paisagens são construídas e as nossas práticas, memórias e identidades são projetadas nessas narrativas urbanas por meio do *graffiti* e da pixação².

À luz dessas considerações, busco investigar o uso do *graffiti* como prática social com o objetivo de compreender como a língua, o espaço e a prática estão relacionados (PENNYCOOK, 2010). Para fundamentar essa discussão, trarei autores como Jaworski e Thurlow (2010) para falar sobre paisagens linguísticas, Pennycook (2010), ao discorrer sobre como o *graffiti* compõe essas narrativas urbanas, e Hirsch (2008), sobre o conceito de pós-memória. Em seguida, apresentarei alguns exemplos de *graffiti* na cidade de Berlim para ilustrar como as paisagens linguísticas podem ser resignificadas. Trarei também considerações de grafiteiros de Belo Horizonte sobre as diferenças entre *graffiti* e pixação e possibilidades de tecer novos percursos de ensino na perspectiva da linguística aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) a partir de trabalhos já publicados (SOUZA, 2009; RAMALHO; SCHILICHTA, 2009; ALMEIDA, 2012).

O *graffiti* faz parte da sociedade e é o componente visual da cultura do *hip-hop* (LIMA; SILVA, 2004), que teve origem em meados de 1970 em Nova Iorque (SIMÕES, 2013) e pode ser feito em diversas modalidades, como *throwups*, *tags*, *blockbuster* e *bomb* (PENNYCOOK, 2010).

O tema foi selecionado por ser um elemento visual na vida de moradores e transeuntes dos meios urbanos e por ter como suporte principal as ruas. Além disso, o *graffiti* tem-se tornado um assunto expoente e traz à tona renomados artistas brasileiros como *Os Gêmeos*, que fazem críticas sociais e políticas, e *Criola*, que traz em seus trabalhos questões relacionadas à representatividade negra. Contudo, há ainda outros artistas também renomados em determinados espaços, porém marginalizados em outros, que inscrevem suas letras codificadas diariamente nas paisagens da cidade, como é o caso dos pixadores.

Para os fins deste trabalho, estamos considerando o *graffiti* na perspectiva da língua inglesa. Vale destacar que, apesar da pixação e do *graffiti* possuírem elementos similares, sendo a *tag* o que mais aproxima essas duas modalidades, essa distinção só existe no Brasil.

² Utilizarei os termos “pixação”, “pixadores” e “pixo” com x por ser a grafia utilizada nas ruas e entre os atores sociais desse objeto de estudo.

2. *Graffiti*

O *graffiti* surge como o quarto elemento³ da cultura do *hip hop* (PENNYCOOK, 2010) e tem como suporte principal os muros. Podem ser feitos em diversas modalidades, como *throwups* (*graffitis* feitos rapidamente com uma camada de tinta e contorno), *tags* (a assinatura do grafiteiro), *buffs* (quando um *graffiti* é “atropelado” ou apagado), *blockbuster* (letras grandes, quadradas e normalmente feitas em apenas duas cores) e *bomb* (cobrir uma área com *tags*, *throwups* etc). Nas palavras de Gitahy (1999, p. 18), o *graffiti* tem como natureza conceitual o fato de ser

[s]ubversivo, espontâneo, gratuito e efêmero; discute e denuncia valores sociais, políticos e econômicos com muito humor e ironia; apropria-se do espaço urbano a fim de discutir, recriar, e imprimir a interferência humana na arquitetura da metrópole; democratiza e desburocratiza a arte, aproximando-a do homem, sem distinção de raça ou de credo; produz em espaço aberto sua galeria urbana pois os espaços fechados dos museus e afins são quase sempre inacessíveis.

Ainda hoje, o *graffiti* reverbera discussões acerca do que é considerado arte ou vandalismo e quais são os limites do espaço público e privado. Contudo, essa discussão vai além da transgressão, pois, apesar de ser considerada uma expressão artística marginal, foi apropriada pelo capitalismo em uma escala global, sendo utilizada como um meio para atrair turistas.

Algumas cidades, como Melbourne na Austrália, atraem milhares de turistas todos os anos, promovendo festivais de *graffiti*, em uma tentativa velada de ressignificar a paisagem linguística da cidade, apropriando-se então de um movimento que tem em sua essência as margens. A partir de medidas como essas, como é o caso de Melbourne, algumas modalidades de *graffiti* são legitimadas enquanto outras continuam sendo criminalizadas.

O destaque que é atribuído ao *graffiti* como vandalismo é, em outras palavras, a perpetuação dos discursos que segregam e marginalizam os sujeitos em termos de raça, gênero e classe social. Pennycook (2010, p. 141-142) discorre de forma mais ampla sobre o porquê do *graffiti* ser estigmatizado como vandalismo:

essa ênfase no vandalismo, no *graffiti* como destruição, deve ser vista a partir de um longo processo de discriminação sobre as questões de raça, gênero e etnia que constrói a mácula do outro. [...] seja em oposição à burguesia, demarcar território, desenvolver um estilo reconhecido – *graffitis* são sobre estabelecer tipos específicos de identidade e reinterpretar o espaço público.

³ Sendo o *rap*, o *Dj* e o *break-dance* os outros elementos (PENNYCOOK, 2010).

Nesse sentido, utilizamos como lócus dessa pesquisa as paisagens linguísticas a fim de destacar a importância de reconhecer e conquistar a cidade como um espaço interativo e de perceber essas práticas sob um novo olhar, a partir de possibilidades de reinterpretação das narrativas urbanas inscritas nas paisagens linguísticas.

2.1 As paisagens linguísticas como lócus no processo de resignificação do imaginário urbano

Paisagem linguística é um campo de estudos e pesquisa dentro da sociolinguística, que visa a compreender como as paisagens são moldadas a partir das práticas sociais. Para um entendimento mais amplo sobre em quais pilares esses estudos se alicerçam, é necessário voltar-se para o campo das *paisagens semióticas* que são “qualquer espaço (público) com inscrição visível feita através da intervenção humana deliberada e da criação de significado” (JAWORSKI; THURLOW, 2010, p. 2). A criação de significado nas paisagens linguísticas é feita por meio de placas, propagandas e, não diferentemente, o *graffiti*.

O conceito de paisagens (*landscapes*) é muito amplo e vem sendo usado não só no campo da geografia, mas também sendo atravessado por outros campos de conhecimento, como a sociolinguística, as ciências sociais e os estudos urbanos. Alguns outros conceitos que emergem desses estudos são: *cyberspace*, especialização, imaginário geográfico, entre outros termos cunhados por estudiosos da área (JAWORSKI; THURLOW, 2010).

A fim de traçar um paralelo com o objeto de estudo e as demais áreas que atravessam esse trabalho, é necessário partir do pressuposto de que espaço é uma construção social de lugar e do senso de pertencimento das pessoas (JAWORSKI; THURLOW, 2010). Dessa forma, a discussão é sobre tudo o que está imbuído nesse conceito de espaço: nossas histórias, identidades, desejos, ideologias e tudo o que a linguagem pode expressar, independentemente do meio em que é utilizada.

Jaworski e Thurlow (2010) ecoam Simmel (1997, p. 7) e argumentam que

criamos nossas identidades em parte através do processo de imaginário geográfico, a localização do eu no espaço, reivindicando a propriedade de lugares, ou sendo excluídos deles, compartilhando espaço e interagindo com outros, no entanto, de forma mais sutil e fugaz, por exemplo, como estranhos em uma cidade grande.⁴

Em vista disso, podemos dizer que esse construto de espaço compreende a nossa ideia de casa (*home*) e, em uma escala mais ampla, constitui também uma memória coletiva – seja sobre uma comunidade, cidade, etc. A ideia que temos de casa, que está relacionada

⁴ Minha tradução.

com o espaço em que vivemos, é o que nos dá a sensação de pertencimento e origem, criando assim, uma espécie de imaginário urbano (JAWORSKI; THURLOW, 2010).

2.2 Memória e pós-memória

Hirsh (2008) discorre sobre o conceito de pós-memória e como a geração seguinte a um evento traumático reage aos estigmas de situações que antecederam seu nascimento. Para a autora, pós-memória “descreve a relação da segunda geração com experiências poderosas, frequentemente traumáticas, que precederam seu nascimento, mas que mesmo assim foram transmitidas a eles tão profundamente que parecem constituir memórias por direito próprio” (HIRSCH, 2008, p. 103 *apud* MATTOS; CAETANO, 2019, p. 178).

Hirsh (2008) ao tratar do conceito de pós – memória recorre ao Holocausto, como um exemplo em sua pesquisa. Diante disso, sabe-se que o movimento nazista dizimou milhões de judeus durante a segunda guerra mundial em uma tentativa de eugenzar a população alemã. Os eventos que se sucederam na Alemanha nazista⁵ jamais serão esquecidos pela população. No entanto, até hoje é possível encontrar suásticas pelas ruas de Berlim, mesmo sendo um símbolo banido e que pode gerar uma pena de até três anos para quem for pego em flagrante.

Numa tentativa de ressignificar as paisagens linguísticas de Berlim, e de se desvencilhar da mácula que a cidade carrega por sua história, uma associação encoraja jovens a procurar suásticas pela cidade e fazer intervenções com o objetivo de ressignificar esse signo.

Figura 1: *graffiti* sob suástica.



Fonte: DW (2017).

⁵ (1933 – 1945)

O grupo “*The Cultural Heirs*” é uma associação sem fins lucrativos que tem como objetivo integrar a sociedade a fim de prevenir a violência, a discriminação e a desigualdade social. Ibo Omari⁶, um dos idealizadores do movimento, diz sentir-se ofendido quando encontra suásticas nazistas pelas ruas da cidade. Dessa forma, surgiu a ideia de reunir jovens para cobrir as suásticas com desenhos de carros, plantas, animais, etc, como vemos no exemplo a seguir (Figura 1). O movimento tomou uma proporção inesperada e se expande a outras cidades da Alemanha.

O grupo também produziu um vídeo em comemoração aos 30 anos da queda do muro de Berlim, que foi lançado pela agência de publicidade Heimat. O filme, intitulado “*Voice of the Wall – Your Message of Freedom*”⁷, retrata uma série de histórias marcadas pela época, com a tipografia de *graffiti* feitos no próprio muro de Berlim, como mostra a Figura 2 a seguir. Foi criado também um *website* para que pessoas ao redor do mundo possam escrever suas próprias mensagens com a mesma tipografia encontrada no muro. O objetivo, como o próprio título do vídeo sugere, é expressar mensagens em prol da liberdade.

Figura 2: *The Berlin Wall Has a Message.*



Fonte: Adobo Magazine (2019).

2.2 A linguística aplicada INdisciplinar

A fim de tecer novos caminhos a favor de uma linguística aplicada indisciplinar e transgressiva (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006) e compreender o paralelo entre a sociolinguística e a linguística aplicada, é importante destacar os atravessamentos

⁶ <https://veja.abril.com.br/videos/em-pauta/grafiteiros-estao-transformando-suasticas-em-arte-em-berlim>

⁷ Link para o vídeo: <https://campaignsoftheworld.com/tv/the-cultural-heirs-presents-voice-of-the-wall/>. Site para escrever sua própria mensagem com a tipografia do muro: <https://voiceofthewall.de/>

da linguística aplicada enquanto disciplina. A esse respeito, Pennycook (2006) recorre a exemplos em sua própria pesquisa que muito tem a ver com o nosso objeto de estudo. O autor afirma que, em seu trabalho sobre a difusão global da cultura do *hip hop* em relação à língua inglesa, a pesquisa foi atravessada por outros campos de conhecimento como a geografia, as ciências sociais e outras áreas dinâmicas que têm relação com os estudos culturais.

Pelo seu caráter interdisciplinar, os trabalhos desses autores (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006) assemelham-se a este trabalho, que também é atravessado pela geografia, para além de uma perspectiva territorial, e que trata das relações de poder permeadas nos discursos massificadores (MOITA LOPES, 2006) e da linguagem dos grafiteiros e pixadores como prática constitutiva das subjetividades desses atores sociais.

Partindo da proposta de novos letramentos, e a partir da publicação de documentos oficiais como as OCEM (BRASIL, 2006), o letramento crítico surge como uma possibilidade no agenciamento de alunos como participantes ativos nos processos de aprendizagem, a fim de formar constituintes dinâmicos na sociedade que possam questionar seu lugar no mundo, suas identidades e relações sociais (MATTOS, 2011). Ainda que as OCEM sejam uma orientação oficial publicada apenas como uma proposta de ensino crítico de língua inglesa, a linguística aplicada ideológica, somada à abordagem de estabelecer novos princípios indisciplinares (MOITA LOPES, 2006), permite que esse trabalho seja deslocado para outras disciplinas. Nesse sentido, o letramento crítico somado à perspectiva transdisciplinar é um projeto político com o propósito de “aprender para transformar” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 140).

Na linguística aplicada é possível encontrar trabalhos como o de Souza (2009) que utiliza o *hip hop* somado à abordagem de multiletramentos para tratar das questões de reexistências (SOUZA, 2009). Além disso, há outros trabalhos que também relacionam o *hip hop* e o *graffiti* ao contexto escolar. Ramalho e Schilichta (2009), por exemplo, abordam o tema descrevendo uma intervenção feita em uma escola da rede pública com o objetivo de levar arte à escola, e Almeida (2012) relaciona o *hip hop* e o ensino de língua inglesa na constituição dos falantes da língua. A autora faz uma comparação entre o *Black English* e o inglês padrão por meio de músicas e aborda também outros elementos do *hip hop* e sua relação com a cultura negra. É a partir de trabalhos como esses que novas possibilidades surgem a fim de compreender a linguística aplicada numa perspectiva indisciplinar e transgressiva (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006).

3. O pensamento cartográfico como método

A partir das discussões levantadas ao longo deste texto, optamos por utilizar uma metodologia ainda pouco difundida nos estudos linguísticos e que vem ganhando

expressividade ao longo dos anos. A cartografia ou o método cartográfico foi escolhida por apresentar uma ampla gama de possibilidades, dentro da pesquisa qualitativa, e está sendo utilizada neste trabalho a fim de investigar o *graffiti* como um fenômeno linguístico. Dessa forma, é importante destacar as palavras de Jaworski e Thurlow (2010, p. 26) sobre *graffscapes*⁸:

A significância social dos *graffscapes* está em suas transformações performativas de classe-social, espaços públicos em contato com zonas de competição, a estética de identidade de classe e luta, criação de sentido sobre o controle dos espaços, identidades locais e globais e estilos locais e globais de ressoar no mundo.

Nesse sentido, a cartografia tem o interesse de investigar movimentos – no que tange o “acompanhamento de processos e produção de subjetividade” (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p. 811).

Os precursores do pensamento cartográfico foram Gilles Deleuze e Félix Guattari, em 1980 no livro *Mil Platôs* (v. 1), após desenvolverem o conceito de rizoma. Grosso modo, podemos afirmar que filosofia e botânica compactuam de uma mesma perspectiva no sentido de que os brotos de um rizoma podem se ramificar a partir de qualquer ponto, entendendo essa metáfora sob um olhar epistemológico. Os autores partem da premissa de que, assim como na natureza, os rizomas cumprem a função de se ramificar de forma horizontal e subterrânea, a partir de trocas de nutrientes elementares que garantam a sua sobrevivência, sem ter como objetivo se transformarem em uma única árvore-raíz.

Os autores compactuam com uma vertente “representacionista/essencialista da realidade” (CRUZ, 2016, p. 30) e negam que exista uma base fixa no modo de se produzir conhecimento. A partir disso, outras áreas do conhecimento como a psicanálise, as ciências sociais e até mesmo a linguística aplicada foram atravessadas por essa metáfora. Souza e Francisco (2016), ao resgatarem a metáfora do rizoma em consonância com o pensamento cartográfico, afirmam que “o rizoma é o mapa e não o decalque” (p. 813). O poder conceitual do rizoma é a possibilidade de ser usado como uma metáfora para epistemologias e outras estruturas nas relações sociais.

O pensamento cartográfico como um princípio desse conceito filosófico, “se opõe à política cognitiva cartesiana-positivista propondo outras linhas e outros modos de tecer compreensões acerca dos homens e do mundo, mapeando paisagens, mergulhando na geografia dos afetos, dos movimentos e das intensidades” (SOUZA; FRANCISCO, 2016,

⁸ *Graffscapes: graffiti* como uma estratégia de escape social.

p. 813). Trata-se de um método fluido a fim de acompanhar fenômenos e processos com o pensamento aberto.

Um trabalho como este, que investiga o *graffiti* e a pixação como um fenômeno linguístico permeado pela prática cotidiana, de sujeitos que transitam pela cidade demarcando sua passagem nas inscrições linguísticas das paisagens urbanas, atravessa os territórios existenciais da performance, subjetividade e transitoriedade desses corpos. Vale esclarecer que os personagens da travessia deste trabalho, são pessoas que performam suas práticas por meio de seus corpos, produzem significado ao se movimentarem e também são atravessados por outras questões existenciais que compactuam com a criação de múltiplos sentidos. Dessa forma, adiantamos que os resultados esperados de uma investigação como esta, na perspectiva da pesquisa qualitativa de inspiração cartográfica, serão fluidos e mutáveis.

3.1 Os personagens da travessia e o material da pesquisa

Ao considerar as pistas cartográficas⁹ propostas por Passos e Barros (2009) para tal investigação e em coerência com a metáfora do rizoma, entrei em contato com três grafiteiros¹⁰ que há algum tempo permeavam a minha travessia na pesquisa.

A partir das conversas com os artistas, que aconteceram de maneira fluida, por meio de redes sociais e com a devida autorização para os fins desta pesquisa¹¹, podemos compreender melhor as nuances da prática do *graffiti* e da pixação.

Seguem algumas considerações levantadas pelos participantes J, X e Y sobre *graffiti*, pixação e motivações ao serem questionados sobre as principais diferenças nas modalidades:

[Excerto 1, grafiteiro J]

Tem a ver com a aquisição de linguagem própria, de um povo excluído. Este povo passou a ditar a cultura jovem a partir disso, sem se adequar, sem pedir por validação da cultura branca. Sendo eles mesmos. A pixação enquanto movimento de resistência não é tão forte. A pixação é mais aleatória. Eu sempre pixei, entendo o movimento de dentro. [...] A arte de rua é uma linguagem adequada do *graffiti*. Explico. O *graffiti* em si é vandalismo e baseado em letras. A arte de rua considera

⁹ São as oito pistas divididas em capítulos: A cartografia como método de pesquisa-intervenção; o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo; cartografar é acompanhar processos; movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia; o coletivo de forças como plano de experiência cartográfica; cartografia como dissolução do ponto de vista do observador; cartografar é habitar um território existencial e por uma política da naratividade. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009).

¹⁰ A fim de preservar a identidade dos participantes, eles serão identificados por uma letra aleatória.

¹¹ Por se tratar de uma pesquisa em que a fonte primária de informação é o ser humano, um projeto de pesquisa foi previamente enviado para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), por meio de sua vinculação ao projeto principal intitulado “Letramentos, Cidadania e Justiça Social: novos caminhos para a Educação Crítica no Brasil”, que tem como investigadora principal a Professora Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos, e obteve aprovação em 16/01/2020, sob o número CAAE 23101119.1.0000.5149.

qualquer desenho feito no muro, com spray... é mais bonito aos olhos da sociedade, pois não incomoda ninguém. O graffiti real incomoda. A arte de rua é o que o Kobra¹² faz. Todo mundo aplaude. O graffiti é diferente, é periférico e marginal.”

[Excerto 2, grafiteiro X]

“Acho que a diferença entre o graffiti e pixação (acredito eu), “geral” vai falar q são a mesma coisa, mas é uma pergunta que deve ser feita. Na minha concepção de graffiti, meu “rolê”, eu enxergo como sendo a mesma coisa (com a diferença que quando a polícia “brota” e você tá fazendo graffiti passa um pano né). [...] Grafiteiro que não gosta de pixo nem é grafiteiro, é artista. O graffiti veio do pixo, é a mesma base, tanto que quando policia pega, a gente assina o mesmo artigo. [...] Conversa com uns pixadores também, tem vários que também não curtem graffiti... é minha alma, arrisco falar que 99% dos graffiti q eu já fiz foram *vandal*. Fora role de *tags*, que é o nome gringo pra pixo. Lembrei dos *berlin kidz*¹³, eles “aprenderam” a escalar prédios com a galera do pixo daqui que fez a conexão pra lá.”

[Excerto 3, grafiteiro Y]

(Sobre a pixação) “outras coisas estão envolvidas: ego, estética, questões existenciais ou se integrar a um grupo”

Ainda que exista uma distinção das modalidades de *graffiti* e pixação, os participantes as consideram a mesma coisa devido ao caráter transgressivo dessas práticas, ainda que existam disparidades dentro do movimento. Além disso, e em contrapartida a uma generalização de que a pixação é uma prática com o objetivo de “dar voz às margens”, sem anular o caráter político dessa modalidade, no último excerto o participante deixa clara que outras questões estão imbricadas nesses atos performativos. Pennycook (2010) em trabalhos anteriores e a partir de uma investigação similar, compreende essas práticas de uma forma semelhante ao afirmar que “leitores e escritores fazem parte de um espaço semiótico fluido e produzem sentido ao se mover, escrever, ler e viajar. Os estilos e locais do *graffiti* são sobre identidade; são declarações de lugar, pertencimento, participação e estilo” (p. 148).

Seja por uma questão de ego, estética ou manifestação política, em sua essência, tanto o *graffiti* quanto a pixação são sobre mostrar que esses corpos existem. Nos caminhos percorridos, é possível ver, além das *tags*, expressões artísticas de reexistências (SOUZA, 2009), mesmo que de forma codificada e que por consequência disso, incomoda uma parcela da população.

¹² Eduardo Kobra (São Paulo) é um artista de rua que hoje faz grandes painéis na modalidade conhecida como muralismo. Geralmente, os artistas que atuam nessa modalidade são pagos e os trabalhos são bem aceitos pela sociedade.

¹³ *Crew* (grupo de pixadores) de Berlim.

4. Considerações finais

Conforme as discussões estabelecidas para o presente trabalho, os *graffiti* estão presentes na constituição semiótica das cidades. São uma forma de narrar o espaço em que estamos inseridos e, por terem como suporte as ruas, fazem parte da vida de todos os transeuntes ao longo dos caminhos que percorrem.

Neste trabalho, vimos também como essas manifestações artísticas são um meio de representar e ressignificar as paisagens linguísticas que queremos de forma gratuita, efêmera e sem diretrizes estabelecidas. Além disso, levantamos algumas possibilidades de abordar temas como esse na sala de aula, compreendendo a linguística aplicada de forma transversal, que dialoga e permeia outros campos do conhecimento. Portanto, é sobre demonstrar que as mensagens presentes no *graffiti* e na pixação, ainda que inscritas de forma codificada, ou que sejam uma expressão de afeto, manifestação política, são em sua essência sobre se apropriar de territórios existenciais e perceber a cidade como um espaço interativo por meio da linguagem. É sobre como a nossa memória é narrada nessas paisagens e como queremos que as nossas existências sejam percebidas e lembradas.

Referências

ALMEIDA, L. Hip-hop e a formação da identidade cultural no ensino de língua inglesa. In.: Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade, v. 12, **Anais** [...] São Paulo: Unicamp, 2012.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso: 19 de dezembro de 2020.

CRUZ, C. E. F. **Travessias cartográficas das práticas de letramentos não escolares da juventude da periferia de fortaleza: uma vivência no programa viva a palavra!**. 183 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada – Linguagem e Interação), Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2020/01/TESE_CARLOS-EDUARDO-FERREIRA-DA-CRUZ.pdf. Acesso em: 19 de Dezembro de 2020.

GITAHY, C. **O que é graffiti**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GRAFITEIROS estão transformando suásticas em arte em Berlim. **Revista VEJA**, 21 de ago. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/videos/em-pauta/grafiteiros-estao-transformando-suasticas-em-arte-em-berlim> Acesso em: 19 de Dezembro de 2020.

HIRSCH, M.. The generation of postmemory. **Poetics today**, v. 29, n. 1, p. 103-128, 2008. *Apud* MATTOS, A. M. de A.; CAETANO, É. A. Memória, Pós-memória e Formação Crítica de Professores de Línguas. **Línguas & Letras**, v. 20, n. 46, p. 167 – 186, 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/21611>. Acesso em: 19 de Dezembro de 2020.

JAWORSKI, A.; THURLOW, C. (Eds.). **Semiotic landscapes: Language, image, space**. A&C Black, 2010.

LIMA, P. O.; SILVA, A. M. Para além do Hip Hop: juventude, cidadania e movimento social. **Motrivivência**, n. 23, p. 61-82, 2004. D.O.I: <https://doi.org/10.5007/%25x>

MATTOS, A. M. de A.. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, v. 1, n. 1, p. 33-41, 2011. D.O.I: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v1i1.2011.22474>

MATTOS, A. M. de A.; CAETANO, É. A. Memória, Pós-memória e Formação Crítica de Professores de Línguas. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 20, n. 46, 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/21611>

MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. D.O.I: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000100008>

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PASSOS, E., BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa intervenção. *In*: PASSOS, E. (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.17-31.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85 – 105.

PENNYCOOK, A. Spatial narrations: Graffscapes and city souls. *In*: JAWORSKI, A.; THURLOW, C. (Eds.). **Semiotic landscapes: Language, image, space**, 2010. p. 137-150.

RAMALHO, M. E.; SCHLICHTA, C. A. B. D. **Graffiti na escola**. Curitiba: Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1738-8.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

SIMMEL, G. Simmel on Culture: Selected Writings. FRISBY, D.; FEATHERSTONE, M (ed.). London: Sage, 1997. *Apud* JAWORSKI, A.; THURLOW, C. (Ed.). **Semiotic landscapes: Language, image, space**. A&C Black, 2010.

SIMÕES, J. A. Entre percursos e discursos identitários: etnicidade, classe e gênero na cultura hip-hop. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, 424, p. 107- 128, janeiro-abril 2013. Disponível em: www.jstor.org/stable/24328037. Acesso em: 28 Fev. 2020.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento do hip hop**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2009. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269280/1/Souza_AnaLuciaSilva_D.pdf. Acesso em: 09 de Dezembro de 2020.

SOUZA, S.; FRANCISCO, A. O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos. **CIAIQ2016**, v. 2, p. 811-820, 2016. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/826>. Acesso em: 19 de Dezembro de 2020.

Bloco 3

Semiótica Social – Análise Crítica do Discurso

Tecnologias e Educação

Historicidade Linguística

Identidade e Subjetividade no Ensino de Inglês

Tecnologias no Ensino de Inglês

SEMIÓTICA SOCIAL E ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Vânia Barbosa¹
Vanessa Pastorini²

A sessão Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso se propôs com o interesse de agrupar pesquisadores de duas ramificações dos estudos do discurso, cujos trabalhos dialogassem entre si. Foram trazidos discussões cujo arcabouço teórico metodológico tivesse algumas das obras compreendidas como sendo basilares para a área. Nesse caso, destacam-se a gramática Sistêmico Funcional de Halliday e Matthiessen (2014), a Semiótica Social de Robert Hodge e Gunther Kress (1988), a Gramática do Design Visual de Gunther Kress e Theo Van Leeuwen (1996) e, por fim, que contemplasse a obra *Discurso e Mudança Social*, de Norman Fairclough (2001).

Iniciamos as discussões com a apresentação do trabalho da mestranda Anna Beatriz Mormetto Alvarenga, intitulado *A construção identitária de mulheres negras em capas de revistas americanas e brasileiras: um estudo comparativo*. Em sua pesquisa, a aluna se propôs a desenvolver uma análise metafuncional comparativa do discurso de capas de revistas americanas e brasileiras, com vistas à compreensão das formações discursivas presentes em semioses verbo-visuais distribuídas naquelas mídias. Seu objeto de estudo é de grande relevância pela possibilidade de oferecer um “olhar às questões concernentes à mulher negra [...] outrora em lugar de submissão e desvantagem e desigualdade na sociedade”, segundo as palavras da pesquisadora, mas que, agora, espera-se a criação de um lugar de “fortalecimento e não silenciamento” dessa mulher. Esse lugar parece já estar sendo observado no cenário brasileiro, por exemplo, no qual há a valorização da negritude, e não o estereótipo de uma mulher objeto de desejo sexual, segundo as primeiras análises de Alvarenga.

¹ Professora adjunta da Universidade Federal do Piauí. E-mail: vaniab@ufpi.edu.br.

² Doutoranda pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: vanessa.pastorini@usp.br.

Em seguida, a sessão contou com a sensível apresentação do aluno de doutorado Felipe José Fernandes Macedo, intitulada *Representações do Brasil em reportagens sobre o rompimento da barragem de Fundão*, chamando-nos a atenção para a importância de discutirmos a saúde mental nesses tempos de pandemia, e denunciando as crises que se instalam e a necessidade de entendê-las por meio da linguagem. Para tanto, o aluno propôs a analisar, como projeto doutoral, as diferentes representações do Brasil, partindo de uma investigação linguística e sociossemiótica que considera em suas análises as escolhas realizadas pelos produtores de reportagens jornalísticas publicadas em portais de notícias norte-americanas sobre o rompimento da Barragem de Fundão, em 2015, e da Mina do Corrógio do Feijão, em 2019. Destacam-se dos primeiros resultados apresentados pelo pesquisador, além de ressaltar o afeto nas reportagens analisadas, os significados construídos nas imagens representando a empatia e a solidariedade, mas também o abandono, a instabilidade, a desolação e, especialmente, os participantes humanizados. Enquanto a linguagem verbal denuncia a negligência, o desconhecimento da situação, relatam os custos para o meio ambiente, apresentam o lamento pelas vidas perdidas, entre outras questões que, principalmente, colocam o Brasil como um país que precisa ficar mais atento aos cuidados com suas barragens e outras questões ambientais, tudo isso manifestado nas diversas vozes que se materializam nos discursos midiáticos.

Na sessão, foi também possível contemplar a pesquisa do aluno de doutorado Henrique Campos Freitas, com o trabalho *A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sob o viés da teoria discursiva-crítica*. O trabalho proposto pelo pesquisador busca identificar como os discursos são construídos em torno da Base Nacional Comum Curricular por meio da análise das circunstâncias de ângulo, e examinar como as vozes se posicionam discursivamente diante dos temas, saberes e conhecimentos. O pesquisador chamou a atenção para tentativas que têm sido feitas para unificação de um currículo que deixa questões caladas, silenciadas, com o apagamento da ciência na área de saúde e educação, e desconsideram questões culturais, multiculturais, sociais e ideológicas, voltando-se para uma educação mais doutrinária e tecnicista, direcionada, portanto, mais para o mercado e menos para a construção de um sujeito plural.

Por fim, retomando a discussão sobre a construção da identidade feminina, a sessão contou com a presença da mestrandia Karla Marina Souza e Santos, com o seu trabalho *A multimodalidade em anúncios publicitários de beleza veiculados em mídia digital sob enfoque sistêmico-funcional*. Como corpus, a aluna escolheu 6 anúncios das marcas Pantene, Seda e Tresemmé, veiculados na rede social Instagram, no período de 2016 a 2020, com a finalidade de realizar um estudo comparativo, a partir de critérios que contemplam três níveis

analíticos: (a) verbal, (b) imagético e (c) ideológico e identitário. O objetivo principal foi verificar como os anúncios publicitários são capazes de construir diferentes significados a partir da união de diversos dos mecanismos semióticos multimodais e como tais significados podem inferir no comportamento e nas ações dos propensos consumidores, atuando na sua construção identitária.

Diante das discussões apresentadas durante a sessão, ressaltamos o papel agenciador dos pesquisadores, ao se disporem a trazer à tona questões bastante relevantes para o atual cenário brasileiro, por meio dos estudos da linguagem em uma perspectiva multisemiótica e discursiva e, especialmente, considerado como os significados são construídos a partir das relações sociais, culturais e políticas.

Importante destacar que todas as pesquisas foram apresentadas no evento realizado no ano de 2020, de forma remota, permitindo uma ampla participação do público externo na posição de ouvintes, como também possibilitou a presença de pesquisadores do Brasil todo. No caso da sessão Semiótica Social – Análise Crítica Do Discurso para a composição deste *e-book*, contamos com a publicação do trabalho expandido do aluno Henrique Campos Freitas. Para tanto, o pesquisador detalha parte da sua pesquisa, cujas análises e discussões ainda estão em construção. No requisito composição teórica, o destaque recai sobre a Linguísticas de *Corpus*, notadamente a partir de Berber e Saldanha (2004), auxiliada pelo programa *WordSmith Tools* – versão 8.0, proposto por Scott (2020) e que conversa com a análise das circunstâncias de ângulo, de Halliday e Matthiessen (2014). Para uma melhor compreensão do objeto de estudo, foi adotado por parte do aluno o seguinte percurso i) as considerações iniciais, ii) os fundamentos teóricos, iii) os passos metodológicos adotados para o estudo, iv) uma discussão prévia das análises, v) conclusões preliminares e, por fim, vi) as referências bibliográficas.

Referências

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri, SP: Manole, 2004.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4 ed. London and New York: Routledge, 2014.

HODGE, B.; KRESS, G. **Social semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

SCOTT, M. **WordSmith Tools**, version 8.0. Liverpool: Lexical Analysis Software, 2020.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) SOB O VIÉS DA TEORIA DISCURSIVA-CRÍTICA

Henrique Campos Freitas¹

Resumo

Este trabalho tem como objetivos identificar como os discursos são construídos em torno da BNCC por meio da análise das circunstâncias de ângulo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e examinar como as vozes se posicionam discursivamente diante dos temas, saberes e conhecimentos. Para a descrição e subsídio às análises foi utilizada a Linguística de *Corpus* (BERBER SARDINHA, 2004), por meio de programas e ferramentas computacionais, como instrumento central desse processo. Com o auxílio do programa *WordSmith Tools* – versão 8.0 (SCOTT, 2020), foi possível identificar as circunstâncias de ângulo, a partir do que propõe Halliday e Matthiessen (2014) e analisar como os discursos são produzidos e como as posições dos enunciadores, sobre a BNCC, instanciam e direcionam suas vozes por meio dessas circunstâncias.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. BNCC. Currículo. LSF.

Abstract

This article aims at identifying how discourses are built upon BNCC through angle circumstances analysis (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), and at examining how voices are discursively positioned in the face of both themes and knowledge. Corpus Linguistics (BERBER SARDINHA, 2004) was used to describe and support the analyses, by using computer program tools as the central strategy in this process. Using the WordSmith Tools program – version 8.0 (SCOTT, 2020) was possible to identify the angle circumstances grounded on Halliday and Matthiessen's (2014) ideas and to analyze how discourses about BNCC are created. It was also possible to link how the authors of the texts have used these circumstances to focus their voices and promote their agenda.

Keywords: Critical Discourse Analysis. BNCC. Curriculum. SFL.

¹ Doutorando. E-mail: henrique1715@gmail.com. Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria de Oliveira Pimenta. Coorientação: Profa. Dra. Záira Bonfante dos Santos.

1. Contextualização do estudo

O país tem passado por grandes mudanças sociais e políticas que nos leva a refletir, analisar e discutir acerca dos discursos que são enunciados a cada momento, levando em consideração que os governantes, a cada dia, se contradizem ou querem refutar anos de discussões científicas seja nas áreas de saúde ou de educação, por exemplo².

Na educação, desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), buscamos uma política curricular que atenda à formação omnilateral dos seres humanos de forma crítica e reflexiva a fim de que esses seres tenham acesso à cultura material e intelectual para, assim, operarem na direção de um retrocesso universalizado por aqueles que pensam de forma puramente capitalista.

Desde então, diversas diretrizes, parâmetros e resoluções foram publicadas a fim de tentar estabelecer uma pedagogia curricular que atendesse à formação integral do estudante. Entretanto, essas tentativas foram marcadas pela não idealização e o não fortalecimento, no currículo, de questões culturais, sociais, étnicas-raciais dentre outras. Nessas tentativas, buscou-se unificar somente os conteúdos mínimos a serem ensinados com o intuito de formar estudantes mais proficientes em, pelo menos, Língua Portuguesa e Matemática, como apontam os dados do SAEB e da Prova Brasil³, devido ao crescente número de analfabetos no país.

Após diversas discussões do Conselho Nacional de Educação (CNE) para atender às metas estabelecidas para a melhoria da educação, de 2015 a 2017 foi elaborada uma Base Nacional Comum Curricular (conhecida como BNCC) a fim de definir o conjunto de aprendizagens que todos os alunos deveriam desenvolver no seu percurso escolar. Nesse sentido, de acordo com o MEC, o objetivo principal da Base é “ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito” (BRASIL, 2020).

Partindo dessa premissa, destaca-se que, segundo Halliday (1978a), é por meio da linguagem que conseguimos interagir socialmente, apresentar ideias, participar de atividades, expressar nossos pensamentos, opiniões etc. Nesse sentido, acreditamos que, por meio da linguagem presente na versão final da BNCC, podem estar presentes discursos que reforçam a ideia de que esse documento seja o único caminho para assegurar os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes.

² Para maiores referências, indicamos a leitura do texto <<https://cienciahoje.org.br/artigo/ciencia-e-politica-em-tempos-de-negacionismo/>> .

³ <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em 13 fev. 2021.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo geral identificar os discursos construídos em torno da BNCC, nos textos que compõem o *corpus*. Como objetivos específicos, o estudo tenta identificar quais são as vozes que produzem esses discursos, por meio da análise das circunstâncias de ângulo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).⁴

Para uma melhor compreensão do objeto de estudo, foi adotado o seguinte percurso para este artigo i) as considerações iniciais, ii) os fundamentos teóricos, iii) os passos metodológicos adotados para o estudo, iv) uma discussão prévia das análises, v) conclusões preliminares e, por fim, vi) as referências bibliográficas. Na próxima seção, apresento os fundamentos teóricos que embasam o presente artigo.

2. Fundamentação teórica

2.1 Breve apresentação dos estudos sobre currículo

As discussões sobre currículo e educação emergem no início do século 20, nos Estados Unidos, quando a preocupação era sistematizar e organizar os conteúdos básicos a serem ensinados. Para Silva (2005), nessa época, buscava-se construir um documento curricular que fosse basilar à uma formação tecnicista ligada às demandas do mercado e aos interesses de um grupo hegemônico e dominante fruto do sistema capitalista.

No Brasil, conforme apontam Lopes e Macedo (2010), devido a um acordo sobre os movimentos imigratórios e industriais entre os governos brasileiro e norte-americano, dos anos 20 aos anos 80, o processo de elaboração curricular centrou-se nos preceitos do país dominante que tinha como foco a transmissão instrumental dos conhecimentos em detrimento do desenvolvimento das habilidades necessárias para que o sujeito estivesse apto a exercer, com eficiência, as demandas do mundo do trabalho.

Nesse sentido, os fundamentos que norteavam a construção dos currículos partiram das influências de Franklin Bobbitt que teorizava o currículo como um documento científico, baseado nos conceitos de eficácia, eficiência e economia. As ideias desse estudioso iam ao encontro dos desejos empresariais ao ponto de considerar que o sistema educacional deveria funcionar como qualquer outra empresa econômica, de acordo com os princípios da administração científica de Taylor⁵ (SILVA, 2005).

⁴ Vale salientar que o estudo apresentado neste artigo é um recorte da pesquisa de doutorado que vem sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin/UFMG).

⁵ Para compreender melhor sobre Administração científica, de Frederick Taylor, ver: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1572263>> Acesso em 12 fev. 2021.

Entretanto, conforme aponta Silva (2005), ambos modelos de currículo, tecnicista e democrático, partiam da concepção de currículo da Antiguidade Clássica, idealizadora dos modelos curriculares da aprendizagem teórica para o exercício mental (tecnocrático) e aquele centrado na criança, que excluía as experiências de crianças e jovens (progressista). Esse modelo de currículo clássico, ainda segundo o autor, “só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante. A democratização da escolarização secundária significou também o fim do currículo humanista clássico” (SILVA, 2005, p. 27).

Nesse caminho, John Dewey, em 1902, já pensava a respeito do currículo como a forma de construção de uma democracia. Porém suas ideias não ganharam força exatamente por irem na contramão dos desejos e anseios políticos, econômicos e culturais da época. Ainda assim, as teorizações do autor sobre currículo perduraram por aproximadamente 50 anos até que, por volta dos anos 70, alguns estudiosos, tais como Michel Apple, Dermeval Saviani, Michel Young, Paulo Freire, começaram a contestar os pressupostos mais tradicionais de currículo.

Nesse “novo” processo de formulação de conceitos e teoria sobre os currículos, Malanchen (2016, p. 56) aponta que “esses autores deram destaque à articulação entre **educação e ideologia**” [grifo nosso], núcleo das teorias críticas sobre o currículo, influenciadas por Louis Althusser, ao produzir o ensaio “A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado”.

Ainda segundo Malanchen (2016),

Nesse texto, Althusser analisa o papel da educação na disseminação da ideologia dominante. Assim, ele afirma que o capital precisa da reprodução da ideologia dominante para reproduzir as relações capitalistas de produção. Desse modo, o autor considera a instituição escolar como o local utilizado pelo capitalismo para impor e manter sua ideologia, visto que grande parte da população frequenta a instituição por um período significativo da vida. Na compreensão de Althusser, a ideologia dominante transmite seus princípios por meio das disciplinas e conteúdos que reproduzem seus interesses (MALANCHEN, 2016, p. 57).

As teorias sobre o currículo, tais com apresentadas em Silva (2005), Apple (2009) e Saviani (2011), empenharam-se em questões como desigualdade e justiça social, além de questionar o papel da escola, a partir do interesse dos grupos dominantes. É nesse percurso que as teorias críticas e contemporâneas se fortalecem.

Em meados dos anos 70, as teorias críticas sobre o currículo ganharam força ao se debaterem sobre os fundamentos tradicionais, até então vigentes, como forma de dominar e subjugar o sujeito que era formado. Para Silva (2005), os modelos curriculares tradicionais eram centralizados na sistematização, burocrática e mecânica, de como fazer o currículo. Já

as teorias críticas colocaram em xeque os “arranjos sociais e educacionais” (SILVA, 2005, p. 30).

Ao longo da história, tais princípios tentam ser dissolvidos, mesmo que pertencentes à uma sociedade puramente capitalista, em meio a reflexões e críticas tecidas sobre o papel do currículo escolar em uma sociedade. Há a tentativa de quebrar paradigmas ideológicos e sociais a fim de expandir e, de fato, posicionar a escola e a construção curricular enquanto agentes modificadores sociais e de cultura. Nesse viés, conforme Silva (2005, p. 46), “a preocupação não é com a validade epistemológica do conhecimento corporificado no currículo. A questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro”.

As teorias sobre o currículo também vão nesse direcionamento, pois acompanham a modernidade multicultural sobre as concepções da educação, do currículo escolar e da sociedade, considerando, como dito por Silva (2005, p. 13), “asserções de como seria a realidade”.

Essas concepções levam em consideração os discursos e as teorias pós-modernas que, de acordo com Malanchen (2016, p. 67), partem dos ideais de

Wood (1999), Moraes (1996, 2004) e Fonte (2006), que definem a expressão como um ideário amplo e polissêmico, uma agenda que é composta por uma diversidade de teorias que dizem respeito a uma grande variedade de questões relacionados à estética, filosofia, cultura e política em nossa sociedade.

Ainda segundo Malanchen (2016), quanto ao currículo no Brasil, essas concepções pós-modernas defendem um currículo pós (ou pós-curriculo) amparado nas questões denominadas multiculturais, que fortalecem os movimentos sociais na luta em defesa da cultura, nas discussões sobre gênero, raça, etnia, religião, orientação sexual dentre outros.

Partindo do exposto, o princípio norteador de um currículo é o de apresentar condições para que a formação do indivíduo aberto para o mundo, flexível em seus valores, crenças, além de serem democráticos, críticos, visionários e tolerantes. Já o papel da escola é o de um ensino plural, que oportuniza espaços de discussões e de diálogos que tratam de temáticas, tais como as apresentadas por Cozzara (2010).

Entretanto, no contexto brasileiro, as reformas e as mudanças curriculares são pensadas por líderes políticos que proliferam discursos contrários a todos (ou, pelo menos, a maioria) dos princípios pós-modernos, em detrimento dos interesses de grupos do setor privado. Assim, tais reformas educacionais no país têm sido alvo de muitas críticas e de, sobretudo, questionamentos quanto à organização das escolas e das políticas educacionais, incluindo o currículo.

Nesse contexto, podemos afirmar que a implementação da Base é o centro de discussões sobre a reforma da educação atualmente. Portanto, na próxima seção, trato sobre a relação entre a BNCC e as tentativas desse documento basear-se nas concepções pós-modernas de currículo as possíveis influências discursivas nesse processo.

2.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

De encontro com as premissas do currículo pós-moderno e na tentativa de unir todos os conteúdos que devem ser aprendidos e ensinados no Brasil, em 2014 o MEC regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de dez (10) anos. Nesse plano, há vinte (20) metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo que quatro (4) delas tratam sobre a idealização de uma **Base Nacional Comum Curricular**, denominada, até então, como BNC⁶.

No final de 2015, a comissão de elaboração documental da Secretaria de Educação Básica (SEB) apresentou a primeira versão da BNCC, cujo objetivo primordial era vincular a organização fixa dos conteúdos a serem trabalhados no contexto escolar junto ao conjunto de competências e de habilidades propostos pelos componentes curriculares, sendo um documento preliminar desencadeador de debates nacionais sobre a construção de currículos.

Essa versão foi aberta para consulta pública até abril de 2016 e, depois de um pouco mais de 12,2 milhões de contribuições, uma segunda versão foi divulgada em 3 de maio de 2016. Nessa versão, foram incorporadas as propostas acerca da progressão das aprendizagens e algumas correções quanto à clareza das propostas para cada ano.

Na terceira versão, aprovada e homologada no final de 2017⁷, o documento foi definido e organizado na premissa da “Pedagogia das competências”, ou seja, o currículo deverá ser organizado por competências e habilidades, substituindo o discurso multicultural previsto pela LDB.

A esse respeito, Macedo (2014, p. 1540) aponta que

Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas – Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola [grifo da autora].

⁶ A BNC (Base Nacional Comum) indica os componentes curriculares obrigatórios e pertinentes que devem fazer parte da formação dos estudantes (Ex.: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza etc.). Já a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é o documento norteador da construção desses currículos. Nela, existem as habilidades e as competências que devem ser desenvolvidas em cada componente curricular para cada etapa de escolarização.

⁷ Vale lembrar que, a partir dessa alteração, em 2017, a LDB 9394/96 também foi alterada a fim de justificar essa Pedagogia.

Ainda segundo a autora, a Fundação Lemann foi a principal parceira e representante do setor privado que foi responsável pelas discussões e para a rápida implementação da BNCC. Assim, nesse caminho, observa-se, que o texto da base é substituído pelos preceitos do início do século XX (racionalidade técnica e instrumental) para atender ao setor privado, aliado dos interesses do Estado.

A educação, nesse cenário, acaba perdendo seu valor progressista e crítico ao ponto de não elencar os conhecimentos necessários para uma formação integral do aluno, materializando currículos que atendam majoritariamente às necessidades do mundo do trabalho, pois o discurso do “tornar-se um bom profissional” sobressai a qualquer outro voltado à formação integral do sujeito.

Entendemos ser importante buscar desvelar as vozes instauradas na sociedade, por meio das marcas discursivas sobre a construção e implementação da Base, a fim de mostrar como esses pressupostos mercadológicos e administrativos de ensino e de aprendizagem aparecem. Ainda, faz-se necessário questionar as posições tomadas por aqueles que deveriam nos representar e que aprovam o documento excluindo qualquer possibilidade de expansão e crescimento humano. É necessário questionar que tipo de sujeito e sociedade queremos. Isso implica, como aponta Silva (2015, p. 14), que de [...] “uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.

Como apresentado, estudos como o de Malanchen e Santos (2020) mostram que a Base Nacional Comum Curricular vai de encontro ao compromisso social e coletivo de formar cidadãos críticos, reflexivos e atuantes com uma visão de mundo mais ampla e que sabem direcionar seus posicionamentos discursivos a quaisquer temas.

Esses estudos, por sua vez, analisam a Base como uma política curricular, enquanto o presente trabalho busca apresentar, por meio da análise dos discursos, como alguns ideais impostos pelos grupos “dominantes” podem ser questionados.

Nesse sentido, pesquisar e problematizar sobre os discursos que vêm sendo construídos e instaurados na sociedade acerca do objeto deste estudo é importante porque poderá indicar reflexos e ideais de agentes privados, em parceria com o governo, para educação brasileira.

Para essa reflexão discursiva, a teoria discursivo-crítica, conhecida como Análise Crítica do Discurso (ACD), foi adotada como base teórica e metodológica para o estudo proposto. Assim, na próxima seção, apresento uma breve conceituação desse movimento teórico-metodológico.

2.3 Estudos discursivos-críticos: Análise Crítica do Discurso (ACD)

A Análise Crítica do Discurso é uma teoria social do discurso por constituir-se de um método de análise linguística possível para estudar a mudança social. Assim, Fairclough

(2001) desenvolve uma abordagem de análise linguística que observa as mudanças na linguagem e que refletem em mudanças sociais e culturais.

Destacamos que o ponto-chave da visão de Fairclough está na análise de discurso orientada linguisticamente. Segundo o autor, análise textual e análise discursiva devem dialogar, pois é através dessa soma que podemos compreender a relação entre linguagem e vida social, pensando, então, em uma análise multifuncional da linguagem.

Nesse viés, conforme Brent (2009, p. 118), “[...] a ACD é concebida como um tipo de abordagem analítico-descritiva transdisciplinar que estuda a linguagem na vida social, e que está situada na interface entre a Teoria Social Crítica e a Linguística Sistêmico-Funcional.” Partindo do exposto, é possível afirmar que essa abordagem busca compreender, refletir, analisar e exercer forças, por meio da linguagem, na vida social, a fim de levantar os problemas causadores de lutas, conflitos, desigualdades sociais dentre outros.

Assim, Fairclough (2001) propõe abordagens metodológicas para uma análise linguística que visam o social por meio das práticas sociais e discursivas articuladas linguisticamente. Para o autor, tais análises têm como base a teoria Sistêmico-Funcional de Halliday ao considerar a linguagem multifuncional, representando a realidade, ordenando as relações sociais e estabelecendo identidade.

Nessa visão, a Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday, dá subsídios para uma análise de discurso crítica por apresentar as funções da linguagem, as quais representa a realidade, a negociação de relações sociais e a construção textual, caracterizando, assim, as metafunções da linguagem.

Percebemos que há uma relação intrínseca entre as funções da linguagem e suas materializações no discurso e como esses significados são expressos em diferentes momentos da prática social. Esses, por sua vez, visam contribuir para uma análise sedimentada no interior da linguagem buscando operar mudanças nas realidades sociais, evidenciadas nas relações de poder e dominação.

Portanto, ao propor uma análise do discurso, devemos compreender os enunciados sob a ótica de dois estratos da linguagem, conforme apresenta Halliday (1978a): o lexicogramatical e o semântico-discursivo, pois são esses que vão direcionar a sociosemântica natural do discurso.

2.3.1 As circunstâncias de ângulo pelo prisma da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF)

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) visa analisar a linguagem pelo viés sistêmico e funcional, considerando a gramática um meio de produzir significados e não somente estruturar a língua. Diante disso, Halliday (1978a) concebe o uso da linguagem

por meio de sistemas semióticos por estabelecer significados que podem ser produzidos, negociados e materializados em contextos sociais e culturais específicos, através de escolhas lexicogramaticais, criando um conjunto sociosemiótico.

Halliday (1978a) afirma que o principal interesse do texto é aquilo que está externo a ele, ou seja, como os significados, as experiências, por exemplo, são trocadas por meio da interação linguística. Desse modo, conforme Halliday (1978a, p. 22), a linguagem expressa “a nossa participação, como falantes, na situação de fala; os papéis que tomamos sobre nós mesmos e que impomos nos outros; nossos desejos, sentimentos, atitudes e julgamentos⁸.” Assim, a LSF entende que a interação é associada a determinado contexto e a partir dessa relação realizamos escolhas linguísticas para atender determinadas finalidades.

A linguagem, para Halliday, é organizada em propósitos (ou metafunções) que materializam os usos da linguagem. Segundo o teórico, os significados estão relacionados de forma textual, ideacional ou interpessoal (metafunção textual, metafunção ideacional e metafunção interpessoal, respectivamente) por meio de realizações lexicogramaticais. Assim, é possível observar que cada metafunção desempenha uma ação comunicativa entre os interlocutores via linguagem, espelhando as nossas experiências do mundo social.

Na metafunção ideacional, o sistema representacional é o da **Transitividade** auxiliando os produtores textuais a expressar e representar suas experiências no mundo por meio da construção de acontecimentos, que envolvem entidades e determinações temporais, espaciais etc. (SANTOS, 2014).

A transitividade, nesse sentido, vem descrever toda a oração e a relação entre seus componentes – participantes, processos e circunstâncias – de uma forma funcional, contextualizada, social. Para tanto, é necessário compreender e analisar quais elementos são utilizados na construção de um texto.

De acordo com a Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), os componentes da oração são **participantes**, **processos** e **circunstâncias**. Os participantes são geralmente marcados por grupos nominais e são responsáveis por indicar aqueles que estão envolvidos no processo de construção ou representação das experiências humanas. Os processos são marcados pelos grupos verbais que indicam o desdobramento das experiências através do tempo marcado pelo contexto de situação e pelas eventuais circunstâncias (grupos adverbiais) numa relação de expansão, extensão, elaboração ou projeção das informações apresentadas.

⁸ “[...] *our participation, as speakers, in the speech situation; the roles we take on ourselves and impose on others; our wishes, feelings, attitudes and judgments*” (HALLIDAY, 1978a, p. 22).

Conforme Freitas (2017, p. 45), “as circunstâncias de ângulo [...] segundo a GSF, são realizações dos processos verbais e mentais sinalizados, lexicogramaticalmente, por grupos adverbiais que indicam fonte e ponto de vista”. Nesse trabalho, como já mencionado, o enfoque está nas circunstâncias de ângulo, que podem indicar **fonte** ou **ponto de vista**, pois, conforme Freitas (2017), essas circunstâncias projetam e direcionam uma interpretação desejada pelo produtor textual, de forma que, em certos contextos e pela maneira como é construído o texto, utilizando de certos recursos avaliativos, não é possível refutar a proposição apresentada e elas auxiliam compreender qual é o direcionamento discursivo indicado nos textos sobre a BNCC e suas implicações na educação.

Ao pensar nas circunstâncias de ângulo do tipo **fonte**, é perceptível que o sentido está relacionado ao dizer; já as do tipo **ponto de vista**, traz o pensamento de alguém. Nessa visão, pensando em uma relação lógico-semântica (organização textual para formar as ideias, construindo um sentido para quem lê/interpreta), observo que há uma ideia de projeção que “a oração secundária é projetada por meio da oração primária ou projetante, que a coloca como (a) uma locução ou (b) uma ideia” (SANTOS, 2013, p. 36).

A partir dessa afirmação, é possível compreender que essas circunstâncias também podem projetar os conteúdos e ideias por meio de uma relação entre aquilo que é identificado e o identificador, tanto por citação quanto por relato, representando a ação, o evento ou um fenômeno. Isso é possível pelas marcas lexicogramaticais ou, conforme Halliday e Matthiessen (2014, p. 515) “[...] (iv) a representação de opiniões e crenças institucionais ou de especialistas em reportagens e discursos científicos; (v) a representação do ângulo do locutor no discurso científico, geralmente como resultado de uma cadeia de raciocínio”⁹.

Assim, é possível entender que o processo é quem vai definir os tipos de oração, conseqüentemente o comportamento dos participantes e os modos de projeção por meio das circunstâncias, a partir daquilo que se quer enunciar, criando um ambiente gramatical capaz de potencializar o nível semântico na veiculação de discursos.

A seguir, apresento a metodologia adotada no presente estudo, incluindo nessa o corpus e os procedimentos de análise dos dados.

3. Metodologia, *corpus* de estudo e procedimentos de análise

3.1 *Corpus de estudo*

Para a coleta e constituição do *corpus* de estudo foi observada, como critério de seleção dos textos, a relação dos textos com a temática deste trabalho por meio da leitura

⁹ Tradução livre de: “[...] (iv) *the representation of institutional or expert opinions and beliefs in news reporting and scientific discourse*; (v) *the representation of the speaker’s angle in scientific discourse, often as the result of a chain of reasoning* (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014, p. 515).

de seus resumos, levando em consideração o período temporal dos anos de 2018 a 2021 que indicam o ano posterior à implementação da BNCC e o ano posterior à obrigatoriedade de adequação, de todas as instituições educacionais, dos conteúdos propostos no documento orientador da Base. Para este artigo, portanto, foram selecionados os seguintes textos para compor o *corpus*:

- a) **Trinta e um (31) textos midiáticos** – textos da Fundação Lemann e da Revista Nova Escola¹⁰, dos seguintes gêneros: reportagens, entrevistas e notícias que trazem produções relacionadas à temática de estudo – BNCC – selecionados por disseminarem informações em massa à sociedade.
- b) A parte introdutória do **documento da BNCC** para a educação infantil, ensinos fundamental e médio, publicada em 2018.

Da amplitude de textos disponibilizados nos sites daquelas instituições – Fundação Lemann e Revista Nova Escola, foram selecionados textos resultantes da busca pela temática BNCC. Essa busca foi realizada por meio da aba “menu notícias”, além da coleta no *site* específico, produzido pela Nova Escola para a BNCC, intitulado “BNCC na prática”. Já os textos da Fundação Lemann foram coletados na aba “últimas notícias”, levando em consideração o período de publicação mencionado no parágrafo anterior.

Para o recorte deste artigo foram selecionados dois textos: i) a introdução da BNCC e ii) um texto midiático, do gênero notícia, publicado em 5 de setembro de 2019, no site da Nova Escola.

3.2 Procedimentos metodológicos e de análise

Neste item, apresento os caminhos que foram percorridos para chegar à uma discussão e reflexão linguístico-social sobre as vozes que estão sendo incorporadas, por meio da identificação das circunstâncias de ângulo, além das posições que são mobilizadas sobre e na BNCC nos contextos sociais mencionados (midiático e didático).

Assim, para a descrição e subsídio às análises, utilizamos a Linguística de *Corpus*¹¹ (BERBER SARDINHA, 2004) por meio de programas e ferramentas computacionais como instrumento central desse processo. Com o auxílio do programa *WordSmith Tools*¹² – versão

¹⁰ Para maiores informações, ver em: <<https://novaescola.org.br/>>, <<https://bncc.novaescola.org.br/>> e <<https://fundacaolemann.org.br/>>.

¹¹ Conforme Freitas (2017, p. 67), por meio da Linguística de *Corpus* “é possível que o tratamento dos dados aconteça de forma rigorosa e veloz, dando lugar às análises manuais, expressando a veracidade das informações e [...] como a linguagem se realiza nas interações”.

¹² De acordo com Beber Sardinha (2009, p. 8), “O programa WordSmith Tools é um conjunto de programas

8.0 (SCOTT, 2020), foi feito o mapeamento das circunstâncias de ângulo, a partir do que propõe Halliday e Matthiessen (2014), para análise de como os discursos são produzidos e como as posições dos enunciadores sobre a BNCC instanciam e direcionam um tipo de discurso sobre a possível construção dos novos currículos para a educação.

A partir do levantamento feito para a constituição do *corpus*, os textos foram coletados, categorizados e armazenados¹³, conforme descrito no item anterior e, para cada grupo, foi elaborada a seguinte codificação:

Quadro 1: Codificação para o *corpus* de estudo.

Código	Subdivisão
DOCORI_ANO	A Base + ano de publicação.
TEMI_ANO_MES_DATA	Textos midiáticos + ano, mês e data de publicação.

Fonte: Adaptado de Freitas (2017).

Após essa etapa, os textos foram convertidos do formato **.pdf** para o formato **.txt** a fim de serem lidos e processados pelo programa *WordSmith Tools*, além de analisados pelo pesquisador. Nesse momento, aconteceram as etiquetagens manual dos fenômenos linguísticos por meio de codificação específica marcada pelos parênteses angulares (<*>), baseado no que propôs Freitas (2017), exemplificado no quadro 2.

Quadro 2: Identificação das etiquetas aplicadas no *corpus*.

Etiqueta	Especificação
<ang:fon>	Quando as circunstâncias de ângulo indicarem fonte.
<ang:ponvis>	Quando as circunstâncias de ângulo indicarem ponto de vista.

Fonte: Freitas (2017, p. 84).

Essa codificação é utilizada para facilitar o processamento de dados de forma sistematizada, na identificação do fenômeno linguístico e na observação do contexto em que ele está inserido, passíveis de uma análise linguística e semântico-discursiva. Posterior a essa etapa, utilizamos a aba *Concord* para auxiliar a visualização das ocorrências de cada um dos tipos de circunstância de ângulo a fim de analisar como são construídos os discursos

integrados (“suíte”) destinado à análise linguística. Mais especificamente, esse software permite fazer análises baseadas na frequência e na co-ocorrência de palavras em corpora. Além disso, ele permite pré-processar os arquivos do corpus (retirar partes indesejadas de cada texto, organizar o conjunto de arquivos, inserir e remover etiquetas etc.), antes da análise propriamente dita”.

¹³ O *corpus* está sendo armazenado on-line, em pastas específicas, conforme descrição e codificação estabelecidas no *Dropbox* por permitir compartilhar e acessar arquivos de qualquer lugar que tenha acesso à internet.

sobre a temática de estudo e como elas podem emergir como elementos avaliativos. Na próxima seção, apresento as análises produzidas mediante os itens metodológicos indicados.

4. Esboço de análise

Para este artigo, foram analisados os seguintes textos: a introdução da BNCC e um texto midiático, publicado em 5 de setembro de 2019, no site da Nova Escola, nos quais foram aplicadas categorias de análise da LSF e da ACD.

A fim de compreendermos as produções textuais como unidades plurifuncionais, devemos considerar, a partir da visão de Halliday (1978a), a natureza sociosemântica do discurso. Para o autor, o sistema semântico é tão importante quanto os três estratos (grafofonológico, lexicogramatical, semântico-discursivo) que constituem o sistema linguístico por tentar compreender o(s) sentido(s) produzido(s) por meio das escolhas feitas pelo produtor textual.

Vale salientar que o foco esteve na metafunção ideacional por partir de um olhar mais específico para os processos, os participantes associados às circunstâncias de ângulo.

Para verificar a ocorrência das circunstâncias de ângulo e, assim, identificar os participantes e processos associados, foi utilizada a ferramenta *Concord*, do *WordSmith Tools*. A Figura 1 mostra uma parte dos resultados obtidos com a aplicação dessa ferramenta.

Nos dois textos analisados, foi possível perceber que a circunstância de ângulo mais encontrada foi a do tipo **fonte**, com dezenove (19) ocorrências sendo dezessete (17) na introdução da Base e duas (2) no texto midiático. Em contrapartida, as circunstâncias do tipo **ponto de vista** apareceram oito (8) vezes no *corpus*, sendo seis (6) na introdução da BNCC e duas (2) no texto midiático¹⁴.

¹⁴ A quantidade de páginas não é levada em consideração porque, para a Linguística de Corpus, o importante é o equilíbrio entre *Tokens* e *Types*, isto é, a frequência em que as palavras aparecem (excluem-se as repetições).

Figura 1: Exemplo de extração dos dados por meio da ferramenta *Concord*.

N	Concordance
1	manifestações de cada comunidade", conforme <ang:fon> destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20106
2	de aprendizagem do ensino médio, conforme <ang:fon> diretrizes do Conselho Nacional de
3	competências e habilidades será feita de acordo com <ang:fon> critérios estabelecidos em cada sistema
4	inclusivas e de diferenciação curricular, conforme <ang:fon> estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão
5	aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com <ang:fon> suas especificidades, tratá-las de forma
6	à comunidade educacional e à sociedade, conforme <ang:fon> consta da apresentação do presente
7	primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com <ang:fon> os eixos estruturantes da Educação
8	mesmo aspecto do campo de experiências, conforme <ang:fon> ilustrado a seguir. CAMPO DE
9	a um número variável de habilidades, conforme <ang:fon> ilustrado a seguir. CIÊNCIAS – 1º ANO
10	. Para tanto, elas são descritas de acordo com <ang:fon> uma determinada estrutura, conforme
11	de acordo com uma determinada estrutura, conforme <ang:fon> ilustrado no exemplo a seguir, de História
12	em quatro áreas do conhecimento, conforme <ang:fon> determina a LDB. A organização por
13	do Ensino Médio. Elas são descritas de acordo com <ang:fon> a mesma estrutura adotada no Ensino
14	em qualquer série do Ensino Médio, conforme <ang:fon> definição dos currículos. LGG = A
15	, em função de seus contextos locais. Segundo <ang:fon> esse critério, o código EM13LGG103, por
16	em qualquer série do Ensino Médio, conforme <ang:fon> definições curriculares. Também é
17	Disponível em: Acesso em: 20 nov. 2017. 9 Segundo <ang:fon> a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das
18	de ensino e aprendizagem. Mas até isso, segundo <ang:fon> ele, está ultrapassado. "A Finlândia não
19	, a aprendizagem significativa", provoca. Segundo <ang:fon> ele, o que vemos em sala de aula hoje

Fonte: Dados da pesquisa.

No exemplo a seguir (Exemplo 01), apresento um recorte no qual aparece a circunstância do tipo **fonte**.

(01) a) Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento, **conforme** determina a LDB. A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/200925, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2009; ênfases adicionadas) (DOCORI_2018, grifo nosso).

b) [...] Em 2019, José Pacheco acredita que, enquanto ainda há “escolas do século 19”, com turmas, séries e o professor no centro da aula, as pessoas estão batalhando para implementar a “Educação do século 20”, que coloca o aluno no centro da aprendizagem, mas o novo paradigma da Educação não é nenhum desses dois. “Nós estamos no paradigma da Comunicação, o centro é a relação, é o vínculo, a aprendizagem significativa”, provoca.

Segundo ele, o que vemos em sala de aula hoje são paliativos que usam a palavra “inovação” para inserir a tecnologia no modelo tradicional de aula, quando isso deveria ser rompido. “O problema é exatamente colocar computadores, ou lousa digital, por exemplo, em uma sala de aula. Não serve para nada. Saiu há pouco um estudo na Inglaterra que mostrou que 20 anos de lousa digital não mudou nada. PowerPoint, a mesma coisa. Saiu agora outro estudo, não serve para nada. Por que nós estamos a fazer paliativos do mesmo modelo?” (TEMI_20190905, grifo nosso).

A partir da análise do Exemplo (01) a), é possível perceber que, ao escolherem as circunstâncias do tipo **fonte**, os produtores do texto querem elevar o potencial discursivo de forma individual, isto é, possibilitar que o texto entre em uma relação de confiabilidade, de aproximação com o interlocutor. Assim, ao trazer uma fonte em que determina tal organização educacional, o interlocutor não poderá refutar, pois trata-se de um documento norteador das práticas educacionais, com decisões unilaterais.

Nesse mesmo viés, podemos identificar os processos e os participantes que se relacionam à circunstância de ângulo do tipo **fonte**:

O Ensino Médio	está organizado	em quatro áreas do conhecimento,	conforme determina a LDB.
Participante identificador	Processo relacional	Atributo circunstancial identificado	

Ao considerar a interpretação e compreensão desses elementos, de acordo com metafunção ideacional, que identifica a oração como uma representação, percebemos que há uma oração com um processo relacional identificativo em que o participante é representado como identificador e os atributos circunstanciais como identificadores. Porém, percebemos que um desses atributos circunstanciais está relacionado por meio da circunstância de ângulo marcada, lexicogramaticalmente, pela palavra **conforme**.

Nas palavras de Halliday e Matthiessen (2014), às orações relacionais identificativas são produzidas com a finalidade de representar a identidade de um ser, sendo essa característica única. Dessa forma, compreende-se que a identificação dada ao Ensino Médio é fragmentada.

Tal fragmentação pode ser perceptível, ainda, na forma como deve-se trabalhar os conteúdos programáticos, pois, a partir da divisão por áreas, alguns conteúdos podem ser “apagados” do que se deveria ensinar e aprender, justificado, ainda, pelo trabalho interdisciplinar que essas áreas têm em comum.

Ainda de acordo com os autores, as orações com processos relacionais (ou orações relacionais) podem considerar duas etapas constitutivas: “(i) como o ‘ser’ é interpretado por meio dos seus desdobramentos ao longo do tempo e (ii) como o ‘ser’ é interpretado sendo concebido junto aos processos e participantes¹⁵” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 211). Neste trabalho, a segunda será importante para a compreensão e análise gramatical-discursiva proposta.

Assim, como já apresentado, quando há a utilização da circunstância de ângulo do tipo fonte, nas palavras de Freitas (2017, p. 94),

queremos que o potencial discursivo produzido nos textos seja elevado a um caráter individual, possibilitando estabelecer uma relação de confiança e confiabilidade unilateral com a fonte utilizada para corroborar com as (não) afirmações apresentadas.

¹⁵ Tradução livre de: “(i) how ‘being’ is construed as unfolding through time and (ii) how ‘being’ is construed as being configured with process plus participants”.

Partindo desse pensamento, é possível compreender que há uma necessidade discursiva de delinear as informações veiculadas a alguma fonte.

Estudos sobre as circunstâncias de ângulo, tais como em Freitas (2017) e Silva (2019), confirmam a visão de Halliday e Matthiessen (2014) ao apresentarem-nas associadas aos processos materiais e mentais, realizadas no nível lexicogramatical, por grupos adverbiais. Porém, percebemos, a partir do Exemplo 01, que a circunstância está relacionada a um significado identificativo, do tipo circunstancial, a um processo relacional, ao direcionar, nesse exemplo, implicitamente, como afirma Mendes (2010, p. 116), “o posicionamento do enunciador em relação ao processo”; não há, entretanto, como refutá-lo.

Nesse mesmo caminho, está evidente a intertextualidade¹⁶ no Exemplo (01) a). De acordo com Fairclough (2001, p. 135), “a relação entre intertextualidade e hegemonia é importante”, porque essas podem reestruturar as convenções existentes e moldar as estruturas e as práticas sociais. Por esse ângulo, o que está posto na BNCC, além de justificado pelo texto da LDB, é confirmado na luta contra a resistência daqueles que não aceitam sua implementação. A voz daqueles que manifestam, lutam, é emudecida por um discurso impositivo, hegemônico, de poder absoluto.

Podemos, ainda, destacar algumas escolhas lexicais que influenciam na construção do discurso autoritarista. Dentre elas, observa-se a utilização das palavras ou expressões: “**como bem aponta**”, “**não exclui, necessariamente**”, “**implica**”, “**apreensão e intervenção**” e “**conjugado e cooperativo**”. Dessa forma, tais vocábulos e expressões, associados, nesse contexto, são lexicalizados, ou seja, os produtores escolhem e produzem significados para eles e potencializam o significado da oração como forma de garantir, como afirma o autor, a disseminação e a reprodução de ideologias que, no exemplo, relaciona-se ao Ensino Médio. Assim, na escola, devem ser trabalhados, então, os conteúdos voltados ao mercado de trabalho, na direção do cooperativismo, da mercantilização.

Nessa circunstância, a voz instaurada no Exemplo (01) a) corrobora a afirmação de Fairclough (2006) ao dizer que o discurso é uma faceta da globalização e essa, por sua vez, é parte de um construtivismo social. Para o autor, “o sócio construtivismo reconhece “o caráter socialmente construído da vida social [...] vê o discurso como um potencial discursivo, tendo efeitos causais significativos no processo de construção social¹⁷” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 21). Assim, ele é constituído, como apresentado pelas marcas discursivas, por diversos

¹⁶ Durante a análise dos dados, foram observadas algumas categorias importantes para a compreensão dos objetivos propostos para o estudo. Esses, por sua vez, serão incorporados nos objetivos específicos do trabalho desenvolvido na tese.

¹⁷ Tradução livre de: “*Social constructivism recognizes the socially constructed character of social life [...] see discourse as potentially having significant causal effects in processes of social construction*” (FAIRCLOUGH, 2006, p. 21).

determinantes indicativos de um discurso hegemônico, culturalmente condicionado e incorporado como forma de gestão e governança.

Nesse caminho, nos Exemplos (02), apresentamos um excerto com a ocorrência da circunstância de ângulo do tipo **ponto de vista**.

(02) a) “A Base Nacional que está aí é ilegal, não serve para nada. Tem uma introdução que é maravilhosa, fala de competências do século 21, desenvolvimento socioemocional, fala de habilidades, fala de Educação integral. Mas é só a introdução, porque a prática, a base, é o contrário da introdução”, disse José Pacheco. **Para ele**, o problema está na imposição dos conteúdos que devem ser ensinados e no modelo tradicional de organização dessa aprendizagem. “Se eu quiser saber o que é raiz quadrada, eu coloco no *Google*, em 5 minutos ele me ensina. Porque eu quero saber, é significativo, faz sentido, eu preciso. Toda aprendizagem parte da necessidade, do problema, e não do professor, nem de uma Base Curricular que é currículo imposto e prescrito” (TEMI_20190905, grifo nosso).

b) [...] Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, **para além da garantia de acesso e permanência na escola**, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (DOCORI_2018, grifo nosso).

No excerto apresentado em 2a, é possível identificar que o direcionamento discursivo dado à interpretação pretendida é reforçado pela utilização da circunstância de ângulo do tipo ponto de vista, a fim de que o sujeito, que exerce a função de participante, fundamente a proposição idealizada no texto, como uma estratégia argumentativa de demonstrar um posicionamento, um entendimento, um endosso sobre o assunto debatido.

Nesse âmbito, Freitas (2017) afirma que esse tipo de circunstância, em textos midiáticos, é utilizado para endossar a ideia levantada, atribuindo julgamento de valores e posições específicas. Segundo o pesquisador, o sentido é atribuído para carregar “àquele ponto de vista apresentado na proposição, todo juízo de valor – positivo ou negativo – das questões levantadas” (FREITAS, 2017, p. 102). Assim, é possível afirmar que há uma abertura dialógica, heteroglóssica, pois, quando se recorre às palavras de outrem, reconhece-se que há outras posições discursivas alheias à sua.

Partindo desse pressuposto, é possível observar que a circunstância de ângulo introduz uma oração com outro processo relacional ao direcionar, nesse sentido, o reforço de uma opinião de um professor, pesquisador, estudioso, que atribui o insucesso da base ao governo.

Vejamos a análise do exemplo 2a.

Para ele,	o problema	está	na imposição dos conteúdos	que devem ser ensinados	e no modelo tradicional de organização dessa aprendizagem.
Circunstância de ângulo	Portador	Processo relacional atributivo	Atributo	Circunstância de causa	Circunstância de modo

No Exemplo 2a, a característica dada ao problema, em uma relação circunstancial de causa e de modo, potencializa o significado apresentado pelo participante, pela voz que é mobilizada como forma de um posicionamento discursivo, ou seja, segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 265), “os atributos não são reversíveis¹⁸”. Dessa maneira, o processo de atribuição semântica acontece de forma semiótica a fim de identificar o portador como uma evidência, um problema social, uma imposição.

Na linguagem midiática, para atingir os objetivos discursivos desse tipo de linguagem, **o discurso** é, na maioria das vezes, marcado por uma posição quanto à ideia debatida. Assim sendo, esse material pode ser percebido como a manifestação de uma prática social, ideológica por representar, de acordo com Fairclough (2001, p. 117),

significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

Partindo desse pressuposto, é perceptível que a voz mobilizada e representada no exemplo 2a, apresenta um discurso modalizado por afirmações que contrastam com o cenário atual do qual a Base está inserida, foi implementada e pensada. Há, nesse sentido, uma construção negativa da BNCC por tais motivos e pela relação de poder e autoridade que ela carrega em si. Ainda, a lexicalização desse trecho, ao utilizar as palavras **prescrito, imposto, modelo ‘tradicional’, organização**, apresenta, assim como afirma Fairclough (2001), esse sentido negativo à prática discursiva apresentada pelo documento, que contesta a realidade socialmente construída.

O segundo exemplo também projeta um interlocutor que busca posições sobre a implementação desse documento normativo, sendo uma forma de entender as mudanças, a forma da educação, dos currículos, além de persuadir o leitor à adesão da proposição apresentada, uma das características da mídia em massa.

¹⁸ Tradução livre de: “*The ‘attributive’ ones are not reversible*” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 265).

Ao contrastar os dois exemplos, fica evidente que há uma intertextualidade entre os textos, haja vista a necessidade de entrelaçar visões, pensamentos, mesmo que opostos, para, assim, justificar o posicionamento do entrevistado, no segundo exemplo. Há, nesse sentido, um entrecruzamento de vozes, sendo que é possível encontrar, por exemplo, vocábulos como **determinação** (exemplo 01) e **imposição** (exemplo 02), garantindo que a Base deve ser seguida, sem refutar seus preceitos e seus conteúdos.

Na visão de Fairclough (2006), além do discurso ser uma faceta da globalização, do qual há uma disseminação de discursos em prol da institucionalização, o discurso da mídia reforça a comercialização do que deve ser feito na educação. De acordo com o autor, “mais e mais domínios da vida social foram forçados a operar de maneira mais explícita no mercado – instituições de ensino, incluindo escolas e universidades, serviço de saúde e seções de artes entre outras¹⁹” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 12).

Logo, o discurso de formação de competências e habilidades formativas para o mundo social são desencadeadas em vozes que clamam às necessidades empresariais na formação de pessoas para o mundo do trabalho.

5. Considerações finais

Este trabalho busca apresentar um panorama do estudo que será feito ao longo dos quatro (4) anos do curso de doutorado. Por meio de uma visão crítica do discurso, acreditamos ser possível compreender as correlações entre dominação e poder, por exemplo, e como esses fatores interferem em nosso contexto social.

Nesse sentido, partindo de um cenário político e educacional, com os desdobramentos deste estudo buscarei evidenciar quais são as vozes que estão instauradas sobre e na BNCC. As teorias basilares que deram o pontapé inicial para as leituras e as discussões feitas e aplicadas no esboço analítico proposto estão no campo linguístico (Linguística Sistêmico-Funcional) e discursivo crítico (Análise Crítica do Discurso).

Este estudo, portanto, poderá lançar luz sobre esses discursos que são instaurados sobre e na BNCC e revelar como eles podem estar presentes no processo de elaboração da BNCC e das práticas discursivas que estão sendo fortalecidas na sociedade, tudo isso pode ser um reflexo de momentos sociohistóricos que ganham força com a atual gestão do país.

¹⁹ Tradução livre de: [...] “*more and more domains of social life have been forced to operate on a more explicitly market basis – educational institutions including schools and universities, the health service, and sections of the arts among them*” (FAIRCLOUGH, 1995, p. 12).

Referências

- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3ª edição. São Paulo: Artmed, 2008.
- BERBER SARDINHA, Tony. **Linguística de Corpus**. Barueri, SP: Manole, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O que é a BNCC?** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em 26 mar. 2021.
- BRENT, Guilherme Rocha. Análise Crítica do Discurso: uma proposta transdisciplinar para a investigação crítica da linguagem. In: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Maria Tenuta de. **Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.
- CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade Federal de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. Londres: Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Language and globalization**. New York: Routledge, 2006.
- FREITAS, Henrique Campos. **Análise contrastiva das Circunstâncias de Ângulo em corpus sobre a proposta da nova Base Nacional Comum Curricular: perspectivas a partir do Sistema de Avaliatividade**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2017. (Dissertação de mestrado).
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning**. London: Edgard Arnold, 1978a.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. **An introduction to functional grammar**. 4th edition. London and New York, Routledge, 2014.
- LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.
- MALANCHEN, Júlia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MALANCHEN, Júlia; SANTOS, Silvia Alves. Políticas e reformas curriculares no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, n. 9 jul. 2020.

SANTOS, Záira Bomfante. **A representação e a interação verbal e visual: uma análise de capas e reportagens de revistas na perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional e da Gramática do Design Visual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. (Tese de Doutorado).

SANTOS, Záira Bomfante. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. **SOLETRAS** – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ, Número 28, jul.-dez, 2014.

SCOTT, Mike. **WordSmith Tools**, version 8.0. Liverpool: Lexical Analysis Software, 2020.

SILVA, Tomás Tadeu. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. São Paulo: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 22 jul. 2020.

TECNOLOGIAS DIGITAIS, EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DO CORONACENO

Fabiana Komesu¹

Em 04 de março de 2021, o Museu da Amanhã, vinculado à Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro, inaugurou a exposição *Coronaceno: reflexões em tempos de pandemia*. O museu, aberto em 2015, é mundialmente reconhecido por abordar artes, ciências aplicadas e questões da humanidade, com base nos conceitos de sustentabilidade e convivência social. A exibição, com curadoria de Leonardo Menezes, Luiz Alberto Oliveira e Eduardo Carvalho, foi organizada em torno de seis eixos – *Essenciais, Do vírus à pandemia, Sociedades transformadas, Memorial aos que partiram, A ciência é protagonista e A cultura é o caminho* – que buscavam levar o visitante a pensar “como a influência humana e a globalização foram fundamentais para a expansão do vírus por todos os continentes.”²

Pode-se dizer que essa exposição temporária, com término previsto para 30 de maio de 2021, também estava em diálogo com o momento da exposição principal e permanente do museu, o *Antropoceno*. Se nesse se discute a condição do ser humano e a do planeta – “o prefixo grego ‘antropo’ significa humano; e o sufixo ‘ceno’ denota as eras geológicas”³ –, naquele, a era geológica é a do coronavírus. Do ponto de vista dos estudos geográficos, as diferentes eras geológicas correspondem a grandes intervalos de tempo definidos por investigação de rochas e fósseis e divididos em períodos. O ser humano surge apenas no período final do quaternário da era Cenozoica, na era geológica, pois, mais recente. Do ponto de vista das artes e da linguagem verbo-visual, na proposta do Museu, o breve período de tempo desde os primeiros registros da doença em Wuhan, China, em 2019, e o impacto em dimensões distintas da vida humana são suficientes para justificar a referência à *era do*

¹ Doutora em Linguística. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), câmpus de São José do Rio Preto. E-mail: fabiana.komesu@unesp.br.

² <https://museudoamanha.org.br/pt-br/exposicao-temporaria-do-museu-do-amanha-coronaceno-reflexoes-em-tempos-de-pandemia>.

³ <https://museudoamanha.org.br/pt-br/antropoceno#>

coronavírus que, até o final do mês de fevereiro de 2021, tinha infectado, apenas no Brasil, 10.455.630 pessoas, com 252.835 mortes.⁴

Coronaceno não é um convite à reflexão sobre o diminuto organismo infeccioso, mas um encorajamento a pensar, a questionar modos de vida e de convivência (ou de sua ausência) entre os seres humanos, também em suas múltiplas desigualdades, no acesso (ou restrição) a serviços de saúde e a cuidados, ao ensino remoto emergencial e à continuidade de trajetórias escolares, ou ainda ao teletrabalho, a uma fonte de renda que permita viver com segurança e dignidade, à informação qualificada e de base científica, à produção científica e a seus resultados aplicados, segundo políticas públicas e sujeitos políticos que priorizam (ou propositalmente ignoram) essas ações.

Dentre os eixos da exibição, *Essenciais* trata dos “profissionais que mantiveram suas tarefas desde o início.”. Foram mencionados “médicos, enfermeiros, cientistas, farmacêuticos, garis, profissionais de higienização, entregadores e motoristas de transporte público [...] homenageados por meio de retratos pendurados e textos que evidenciam sua importância.”⁵ Com razão, esses trabalhadores da primeira hora do combate à pandemia foram os evocados e enaltecidos. A própria organização da exposição – *Sociedades transformadas, A ciência é protagonista* – permite, no entanto, memorar outros, como os professores. Se no momento inicial da imposição de isolamento e distanciamento sociais foi necessário o fechamento de escolas, na adoção de medidas sanitárias pertinentes, esses profissionais procuraram e têm procurado encontrar estratégias e metodologias para manutenção das aulas e de uma educação de qualidade, a despeito de problemas preexistentes e que foram acentuados pela pandemia.

Com efeito, nesse contexto, o uso de tecnologias digitais foi destacado no processo de ensino remoto emergencial. Para Junqueira (2020, p. 31), “A interrupção das aulas

⁴ Naquele momento, o Brasil era o segundo em número de mortos (atrás dos Estados Unidos, com 511.335 vítimas) e o terceiro em número de contaminados (atrás dos Estados Unidos e da Índia, respectivamente, com 28.525.254 e 11.079.979 de doentes). No mundo todo, eram 113.633.539 os infectados e 2.521.446 os mortos, segundo dados da universidade Johns Hopkins (<https://coronavirus.jhu.edu/map.html>). A vacinação, uma das importantes medidas de controle da transmissão do vírus, teve início em dezembro de 2020. No Brasil, até 27/02/2021, 6.535.363 pessoas tinham recebido a primeira dose, o equivalente a pouco mais de 3% da população. A segunda dose havia sido aplicada em 1.918.062 pessoas, correspondentes a 0,91% da população. Proporcionalmente, Israel era, naquele momento, o país que mais havia vacinado a população: 50% até 26/02/2021, dentre os quais 35% tinham recebido a segunda dose da vacina.

<https://g1.globo.com/bemestar/vacina/noticia/2021/02/27/brasil-ja-aplicou-ao-menos-uma-dose-de-vacina-em-mais-de-653-milhoes-aponta-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>.

<https://g1.globo.com/bemestar/vacina/noticia/2021/02/26/israel-ja-vacinou-metade-da-populacao-com-pelo-menos-uma-dose-da-vacina-contr-a-covid-19-diz-governo.ghtml>.

⁵ <https://museudoamanha.org.br/pt-br/exposicao-temporaria-do-museu-do-amanha-coronaceno-reflexoes-em-tempos-de-pandemia>.

presenciais potencializou múltiplas iniciativas, a fim de manter as atividades de ensino e de aprendizagem escolares de forma remota”, com o apoio de professores, alunos e pais. O autor avalia, entretanto, como “as desigualdades sociais que perduram no país repercutem também no precário acesso às tecnologias digitais.” (JUNQUEIRA, 2020, p. 35), impondo desafios à execução dessas atividades e iniciativas. Essa visão é partilhada por Assis, Komesu e Fluckiger (2020, p. 10), para quem a pandemia expôs desigualdades estruturais reconhecidas no campo da educação, já presentes “em processos de ensino da escola dita tradicional”.

Pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG, 2020), com 15.654 professores da educação básica das redes públicas estaduais e municipais da educação básica, no período de 08 a 30 de junho de 2020, mostrou por exemplo que, na visão geral desses profissionais, 1 em cada 4 alunos não tem acesso a recursos para acompanhamento de aulas e cumprimento de atividades no período de ensino remoto emergencial. Muito embora os próprios professores disponham de recursos tecnológicos (83% deles em casa), mais da metade (53,6%) não tem preparo para ministrar aulas não presenciais. Do total de entrevistados, 89% não tinham nenhuma experiência anterior para ministrar aulas remotas e 42% deles seguiam, até momento em que o estudo foi realizado, sem treinamento institucional algum, aprendendo a lidar com recursos tecnológicos por conta própria.

A continuidade de trajetórias escolares no coronaceno (e além) depende de uma agenda pública que acolha diferenças, que priorize investimentos em infraestrutura institucional, na formação qualificada de recursos humanos e na valorização de um profissional essencial à vida humana e sem o qual as sociedades não podem ser transformadas: o professor. É o que também mostram Barberi, Cantarelli e Schmalz (2021), em estudo dos programas de educação pública para acesso remoto em Estados e capitais, realizado de 01/03 a 06/10/2020, portanto, nos meses iniciais da pandemia no Brasil. Com base em documentos oficiais publicados por fontes governamentais, os autores destacaram o atraso significativo de programas de educação à distância tanto em nível estadual quanto municipal; a deficiência no desenho desses planos, considerando aspectos como acesso a computador e à internet nos diferentes lares, e o modo como programas diferentes acentuaram desigualdades preexistentes nas diversas regiões do país (BARBERI; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021, p. 10).

De uma perspectiva dos estudos de letramentos, pode-se pensar, com Lea e Street (2014, p. 479), como práticas sociais de leitura e escrita (do professor, do estudante) emergem da estreita “relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade”, de acordo com a “natureza institucional daquilo que conta como conhecimento” no contexto acadêmico. O que poderia ser compreendido como “exterior” – a exemplo de infraestrutura e planejamento

institucionais ou ainda condições materiais e técnicas de acesso a aulas remotas – é assim entendido como constitutivo dessas práticas sociais letradas, em processos “complexos, dinâmicos, matizados, situados” da linguagem, como os colocados em evidência nessa breve reflexão sobre os desafios impostos a profissionais da educação, alunos e pais no período da pandemia da Covid-19.

Parte das tensões e dos conflitos que envolvem as tecnologias digitais e a educação pode ser conferida nos trabalhos apresentados na sessão temática *Tecnologias e Educação* do XI Seminário de Teses e Dissertações (SETED), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ocorrida em 06 de novembro de 2020, essa sessão reuniu pesquisas que abordavam tanto o aprendizado de *chatbots* por meio da interação com o ser humano quanto a apropriação de tecnologias digitais de informação e comunicação na formação inicial e na formação continuada do professor, levando em conta demandas e expectativas sociais sobre o desempenho desse profissional em tempos de ensino remoto emergencial decorrente da pandemia do novo coronavírus.

As pesquisas apresentadas são atuais e relevantes, não apenas porque abordam ferramentas e dispositivos digitais – a exemplo de mecanismos de aprendizagem das máquinas (de fundamental relevância num tempo em que o distanciamento físico é uma exigência social), de recursos tecnológicos voltados à mediação de práticas pedagógicas –, mas, principalmente, porque buscam fazê-lo de perspectivas teórico-metodológicas (da Semiótica, Teoria da Complexidade, Comunidade de Prática, Agência, do Conectivismo) que discutem e problematizam as relações entre linguagem, sujeitos e tecnologias, para além de uma visão de instrumentalização da técnica/tecnologia. Esses trabalhos buscam contribuir para uma reflexão que permite ao leitor questionar modos de vida e convivência na/da linguagem, na crítica ao vínculo estabelecido e ao que se quer promover entre tecnologias digitais e educação.

Referências

ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. Em torno dos efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. In: (Org.). **Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020, p. 9-31. Disponível em: <https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusofra/docs/praticas-discursivas-v4>. Acesso em: 01 mar. 2021.

BARBERI, L.; CANTARELLI, L. G. R. [29. jan. 2021] **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estudos e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19**. Disponível em: <https://redepesquisasolidaria.org/blog/uma-avaliacao-dos-programas-de-educacao-publica-remota-dos-estados-e-capitais-brasileiros-durante-a-pandemia-do-covid-19/>. Acesso em: 01 mar. 2021.

GESTRADO UFMG. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Relatório técnico. Belo Horizonte: CNTE, 2020. Disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/relatorio-tecnico-trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 01 mar. 2021.

JUNQUEIRA, E. S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. (Org.) **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 31-39.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução: Fabiana Komesu; Adriana Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez.2014.

A ADOÇÃO ESPONTÂNEA E NÃO ESPONTÂNEA DA INOVAÇÃO NA GRADUAÇÃO: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE

Camila Vilela de Queiroz¹

Resumo

O presente artigo resume uma pesquisa em andamento, que objetiva compreender, sob a ótica dos sistemas adaptativos complexos, a percepção de um grupo de graduandos do curso de Letras da Faculdade de Letras – FALE, da Universidade Federal de Minas Gerais sobre as vantagens relativas quanto ao uso espontâneo ou não de recursos digitais durante o ensino remoto emergencial e, em especial, na disciplina de Recursos Tecnológicos. Esta pesquisa se justifica por promover uma investigação que poderá contribuir para discussões da inserção de tecnologia na formação do graduando, verificando como a adoção ocorreu durante o período de ensino remoto, seu fluxo e as dinâmicas de adoção. Os resultados poderão apontar para os vislumbres da adoção de tecnologias na formação docente, bem como jogar luz a possíveis iniciativas de criação de cursos de ensino e/ou extensão, não só para a área de Letras. Além disso, a pesquisa poderá contribuir para as discussões sobre complexidade na Linguística Aplicada, bem como as dinâmicas de adoção da inovação a partir do contexto de ensino emergencial remoto. Esta pesquisa se embasa em aportes teóricos que versam sobre a complexidade: Morin (1990; 1999), Braga (2007), Martins (2008), entre outros autores; a adoção da inovação segundo Rogers (2003) e a formação docente Libâneo (2011), Souza e Schneider (2016), entre outros.

Palavras-chave: Adoção da inovação. Formação docente inicial. Sistemas adaptativos complexos.

Abstract

This article aims to understand the perception of undergraduate students of the Faculdade de Letras - FALE, from the Universidade Federal de Minas Gerais on the relative advantages regarding the spontaneous use or not of digital resources, during emergency remote education and, especially, in the discipline of Recursos Tecnológicos. This research is justified by promoting an investigation that may contribute to discussions of the insertion of technology in the formation of the undergraduate, verifying how the adoption occurred during the period of remote education, its flow and the dynamics of adoption. The results may point to the glimpses of the adoption of technologies in teacher education, shedding light on possible initiatives to create teaching and/or extension courses, not only for the area of Letras. In addition, the research may contribute to the discussions on complexity in Applied Linguistics, as well as the dynamics of adopting innovation from the context of remote emergency teaching. The research will be based on theoretical contributions that deal with the complexity: Morin (1990; 1999), Braga (2007), Martins (2008), among other authors; the adoption of innovation by Rogers (2003) and teacher training: Libâneo (2011), Souza and Schneider (2016).

Keywords: Adoption of innovation. Initial teacher training. Complex adaptive systems.

¹ Doutoranda (CAPES). E-mail: cvilelaqueiroz@gmail.com. Orientadora: Profa. Dra. Junia Braga.

1. Introdução

Este artigo é resultado de um projeto de pesquisa de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esta pesquisa, em fase de desenvolvimento, está vinculada a um projeto mais amplo realizado na Faculdade de Letras da UFMG: “Tecnologias digitais móveis em espaços e práticas sociais de ensino e de aprendizagem de línguas”². Aos participantes será assegurada total anonimidade.

Tendo em vista a crescente demanda por uso de recursos tecnológicos voltada para mediação de práticas pedagógicas, torna-se cada vez mais comum encontrar estudos que versam sobre essa temática no campo da Linguística Aplicada. Além de estudos, existe também o apoio à efetivação do uso desses recursos por meio de políticas públicas que asseguram que a tecnologia pode ser manuseada como artefato pedagógico visando a adoção de práticas tecnológicas na educação.

Com a suspensão de aulas presenciais devido à pandemia causada pelo coronavírus, o artifício utilizado pelas instituições de ensino de nosso país para prosseguir com o ano letivo foi recorrer à *internet* e aderir ao uso de plataformas digitais. Destarte, os professores e as instituições precisaram repensar seus planos de ensino, adotando novas práticas, recorrendo aos meios digitais, usando, algumas vezes, de modo não espontâneo, recursos tecnológicos, sem a opção de retroceder. Assim, atuar nesse cenário demanda dos sujeitos envolvidos um desempenho versátil, que esteja adaptado a diferentes e, por vezes, novas metodologias, e a novos recursos didáticos, exigindo dos profissionais e dos alunos uma atuação dinâmica nos ambientes virtuais de ensino.

Este estudo pretende investigar em que medida o uso de tecnologias digitais, inclusive as tecnologias móveis, propicia ao aluno de formação inicial docente vislumbrar as vantagens relativas que favoreçam sua adoção, ainda que implementadas em sua graduação de forma não espontânea. Além disso, também será investigada qual a relação do impacto das tecnologias já adotadas espontaneamente nesse processo. E, ainda, de que maneira a adoção das tecnologias usadas de forma espontânea favorecem ou não essa adoção.

2. Objetivos

O objetivo geral desse projeto é compreender, sob o viés da complexidade, a percepção de um grupo de graduandos sobre as vantagens relativas ao uso espontâneo ou

² Parecer COEP 4.133.532, coordenado pela professora Junia de Carvalho Fidelis Braga.

não de recursos digitais durante o ensino remoto emergencial, em especial, na disciplina de Recursos Tecnológicos.

Como objetivos específicos, elencamos:

- Identificar as vantagens que levaram os graduandos a adotar espontaneamente as tecnologias digitais, inclusive móveis;
- Identificar as tecnologias utilizadas pelos alunos de maneira não espontânea durante o ensino remoto emergencial;
- Buscar indícios que apontam em qual estágio da adoção os grupos de alunos se encontram;
- Verificar de que maneira as experiências de adoção espontânea influenciam futuras adoções;
- Verificar as propriedades e os elementos típicos dos sistemas adaptativos complexos que podem ser observados no processo de adoção da inovação na formação dos graduandos.

3. Embasamento teórico

O estudo será fundamentado, inicialmente, em três aportes teóricos, são eles: sistemas adaptativos complexos, doravante SACs, (MORIN, 1990; MARTINS; BRAGA, 2007; BRAGA, 2007; MARTINS, 2008), inovação (ROGERS, 2003) e formação docente (SOUZA, SCHNEIDER, 2016; BARBOSA; MÜLLER, 2015; LIBÂNEO, 2011; MORIN, 1999; VALENTE, 1999).

3.1 Sistemas adaptativos complexos — SACs

Ao fazer menção ao termo complexo, deve-se ter em mente que esse conceito está vinculado à teoria da complexidade e que, por sua vez, não se refere ao conceito de algo confuso ou inacessível. O vocábulo *complexo*, segundo Morin (1990), diz respeito ao que é tecido em conjunto, com partes indissociáveis e que se relacionam entre si. Portanto, a complexidade pode ser compreendida como aquilo que é tecido em conjunto, como explicita Morin (1990), em que as partes paradoxais se complementam, estabelecendo uma relação entre o uno e o múltiplo. Os sistemas complexos acolhem uma extrema quantidade de interações e de interferência entre um grande número de unidades.

Apoiados em Waldrop (1992), Martins e Braga (2007) afirmam que a complexidade em um sistema se dá quando muitos agentes interdependentes interagem entre si de diferentes maneiras. Os autores explicam que ocorreram mudanças nos campos de conhecimento da

teoria apontando que, inicialmente, a complexidade voltava sua atenção para as ciências naturais. No entanto, ela agora está sendo aplicada em estudos que visam a compreensão de sistemas humanos e sociais.

Sob o viés da interação entre os agentes, Capra (1999) explicita que pensar sistemicamente significa pensar em termos de relacionamentos, de conexão, e isso implica uma mudança de foco do olhar da mensuração em se fazer ciência para análise de relacionamentos. Nesse sentido, a ciência sob o olhar da complexidade na área da Linguística Aplicada tende para o movimento das relações, diferentemente do que acontece em estudos científicos que tendem para o mensurar, para o medir. Se o pensamento complexo baseia-se em relacionamentos, não haverá medição, mas sim análise de relacionamentos, os quais serão mapeados. Assim, será possível descobrir determinada configuração de dado relacionamento que se repete, até que se encontre um padrão naquele sistema.

Dessa maneira, a teoria da complexidade sustenta-se no surgimento de interações entre os organismos ou agentes que, apesar das regras, os sistemas complexos são aptos a inovar, por meio de “processos de adaptação e auto-organização que levam à emergência de novos padrões”, conforme afirma Martins (2008, p. 46).

Martins e Braga (2007) recorrem a Waldrop (1992) e Holland (1997) para discorrer sobre os SACs. De acordo com os autores, a complexidade se faz presente quando muitos agentes independentes interagem entre si, adaptando-se uns aos outros e ao ambiente. Sendo assim, os agentes que compõem o sistema se auto-organizam, criando outros padrões e novos comportamentos.

Pensando na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada, conforme é comentado por Paiva e Corrêa (2016), é possível, portanto, recorrer ao apoio de diferentes áreas, como é o caso da teoria em questão – complexidade – uma concepção advinda da física contemporânea. A Linguística Aplicada é um campo transdisciplinar e, como colocado por esses autores, a complexidade é capaz de englobar diferentes áreas de conhecimento. Nesse sentido, Resende (2009, p. 24) argumenta que a complexidade apresenta ferramentas propícias para analisar “a não-linearidade, as discontinuidades e a dinamicidade que caracterizam tanto os sistemas biológicos e físicos quanto os sociais”. Além dos aspectos apontados por Resende (2009), Martins (2008) e Braga (2007) ressaltam que o sistema, além de complexo, é classificado como: adaptativo, não-centralizado, não-linear e aberto.

Posto isso, nesta pesquisa, a ótica da complexidade será um aporte necessário uma vez que, como Leffa (2009) explicita, a sala de aula não fica alheia aos acontecimentos externos à escola. A sala de aula é, portanto, um sistema aberto, e está sujeita aos acontecimentos ocorridos na sociedade em que está inserida. Desse modo, de acordo com Morin (1990,

p. 20), a complexidade será percebida como “um tecido de acontecimentos, eventos, interações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal”, como ocorre nos movimentos de ensino-aprendizagem.

Acredito que os movimentos de ensino-aprendizagem ocorridos no período de ensino remoto emergencial, em especial na disciplina de Recursos Tecnológicos, possivelmente permitirão verificar as propriedades e os elementos típicos dos SACs que serão observados no processo de adoção da inovação na formação dos graduandos.

3.2 Adoção da inovação

Conforme mencionado, este trabalho será focado na temática de recursos tecnológicos utilizados como ferramentas para a formação docente inicial na perspectiva do paradigma da complexidade.

Sobre as vantagens e desvantagens de se adotar os recursos tecnológicos, o aporte sobre adoção da inovação proposto por Rogers (2003) foi escolhido porque tal teoria aborda todo o processo da aceitação ou não daquilo que é visto como novo, partindo desde a decisão de um indivíduo diante do possível uso de uma inovação até que se consolide uma posição em relação entre a decisão ou a desistência de sua adoção.

Assim, o indivíduo faz suas escolhas no decorrer do tempo, avaliando as novas ideias, conceitos e/ou objetos que lhe são propostos, verificando se é ideal incorporar a inovação em sua prática diária. Nesse processo de análise da adoção da inovação, os participantes de pesquisa poderão percorrer pelos diferentes atributos definidos por Rogers (2003), a saber:

1. *Vantagem relativa: quando o adotante percebe alguma vantagem ao usar a inovação;*
2. *Compatibilidade: quando o adotante se identifica com a proposta da inovação;*
3. *Complexidade: o adotante avalia o grau de dificuldade em usar a inovação;*
4. *Testabilidade: o adotante potencial testa a proposta inovadora;*
5. *Visibilidade: se a inovação for aplicada pelo adotante seus resultados ficarão visíveis em seu grupo ou em sua comunidade.*

De acordo com Rogers (2003), a adoção de uma inovação está vinculada a questões como valores, experiências, crenças, bem como à motivação. Assim, com os dados obtidos, provavelmente poder-se-ão identificar as vantagens relativas que proporcionaram a adoção espontânea dos graduandos às tecnologias digitais, inclusive móveis, além de vislumbrar os indícios que apontam em qual estágio da adoção os alunos se encontram.

Avaliar novos desenhos pedagógicos voltados para a inserção tecnológica já é uma realidade, mas ainda é preciso averiguar a compatibilidade dessas ferramentas para suprir as necessidades advindas da inovação.

3.3 Formação docente

Diante das transformações ocorridas no cenário educacional decorrentes da pandemia, é necessário que sejam discutidas como ocorre a incorporação de ferramentas tecnológicas e dispositivos digitais móveis na graduação de futuros docentes. A Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior considera que os professores devem ser preparados para atuar no cenário educacional, atendendo às exigências do “impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2000, p. 5)³.

Conforme aponta Morin (1999), a formação docente deve ser uma prática contínua e a discussão entre os pares sobre as dificuldades encontradas em sala de aula podem ser também a do outro. Essa troca de experiência, segundo o autor, possibilita o encontro de um espaço para a reflexão capaz de reforçar, reformular, reorganizar e criar ações didáticas para colocar em prática de modo a contribuir em seu desempenho profissional.

Conforme apontado por Souza e Schneider (2016, p. 421), a escola é “o lócus estratégico para a produção do conhecimento, no qual as relações se constroem e são frutos de todo um processo histórico e social”. Os autores explicam que o uso da tecnologia tem mudado o estilo de vida das pessoas e, nesse quesito, a escola tem perdido sua relevância no uso das ferramentas digitais como recurso pedagógico.

Por outro lado, Braga, Gomes Jr. e Racilan (2017) discorrem em seus estudos sobre formação docente via dispositivos móveis, reiterando que os professores participantes de sua pesquisa se atentam para o aperfeiçoamento de suas aulas por meio do uso de dispositivos e recursos móveis para se aproximarem à realidade de seus alunos. Além disso, os autores consideram que o uso da aprendizagem móvel se

configura como um movimento que vai além de uma mera intervenção ‘na’ prática pedagógica. Mais que isso, essa modalidade de ensino e aprendizagem aponta para uma mudança da prática propriamente dita (...) (BRAGA, GOMES JR, RACILAN, 2017, p. 49).

Consequentemente, repensar as transformações ocorridas no formato da sala de aula vinculado à utilização dos meios digitais e da tecnologia é uma maneira, como reitera Libâneo (2011, p. 71), de estabelecer uma intervenção “no processo comunicacional que se realiza entre professores e alunos por meio de mídias”.

³ Cabe ressaltar que o documento citado foi criado há vinte anos e muitas mudanças ocorreram na formação docente. No entanto, perante as circunstâncias causadas pela Covid-19 e a ausência de aulas presenciais, cabe um estudo acerca da formação do educador em relação ao uso das tecnologias como prática de ensino.

4. Metodologia

A pesquisa se apoiará no método qualitativo com abordagem interpretativista que, de acordo com Godoy (1995), trata-se do estudo de fenômenos envolvendo os participantes e as relações em seus ambientes. Conforme estabelecem Rodrigues e Limena (2006), esse método baseia-se na identificação e na discussão de aspectos específicos.

A coleta de dados será realizada em um grupo de alunos matriculados na disciplina de Recursos Tecnológicos do curso de Letras da Faculdade de Letras, da UFMG, ministrado semestralmente pela Prof.^a Dr.^a. Junia Braga. Normalmente, a disciplina é ministrada em três turmas com, aproximadamente, cinquenta alunos em cada turma.

Para a geração de dados, serão realizadas diferentes etapas, a saber:

Etapa 1: aplicação de um questionário semiestruturado com intuito de traçar o perfil dos participantes da pesquisa e sua relação com os dispositivos digitais, inclusive móveis, com intuito de mapear as tecnologias adotadas pelos graduandos de modo espontâneo, verificando as vantagens e quais foram as tecnologias utilizadas de forma não espontânea, principalmente no período em que suas aulas precisaram ser a distância (ensino remoto emergencial), buscando atender os seguintes objetivos: a) identificar as vantagens relativas que levaram os graduandos a adotar espontaneamente tecnologias digitais, inclusive móveis; b) identificar as tecnologias utilizadas pelos alunos de maneira não espontânea durante o ensino remoto emergencial.

Mediante as respostas obtidas, serão analisadas quais são as experiências tecnológicas dos graduandos sob o viés dos atributos da decisão pela inovação estipulados por Rogers (2003), no processo de adoção ou não das ferramentas e quais são suas atitudes em relação à tecnologia diante dessas práticas.

Etapa 2: solicitação da produção de tecnobiografia na tentativa de compreender o percurso do graduando, sua relação com a tecnologia e com os dispositivos digitais e móveis. O propósito é verificar se os participantes mencionam o uso de tecnologias não citadas no questionário, adotadas por eles de modo espontâneo.

A tecnobiografia, conforme explicitado por Kennedy (2003), trata de um relato dos sujeitos que participam de uma pesquisa, abordando suas relações cotidianas com o uso da tecnologia. Para tanto, será disponibilizado um roteiro em que constarão algumas perguntas que orientarão os participantes da pesquisa para a realização da produção solicitada.

A utilização desse recurso tem como intenção identificar o estágio da adoção em que o graduando se encontra e se a de adoção espontânea influencia futuras adoções, em especial, as tecnologias experienciadas pelos graduandos de forma não espontânea. Sob o viés da complexidade, serão investigadas quais dinâmicas da adoção se relacionam com

os demais objetivos, a saber: a) buscar indícios que apontam em qual estágio da adoção os grupos de alunos se encontram; b) verificar de que maneira as experiências de adoção espontânea influenciam futuras adoções; c) verificar as propriedades e os elementos típicos dos sistemas adaptativos complexos que podem ser observados no processo de adoção da inovação na formação dos graduandos.

Com os dados coletados, acredito que os resultados apontarão para uma possível verificação da visão dos graduandos sobre o uso de recursos tecnológicos no decorrer da disciplina, vinculada à experiência vivenciada por eles durante o ensino remoto emergencial. Além disso, acredito que será possível verificar se os graduandos verificaram algum impacto da adoção tecnológica em sua formação inicial e se foi possível observar as propriedades e elementos típicos dos sistemas adaptativos complexos no processo de adoção da inovação durante a formação inicial desses futuros docentes.

Acredito que, como contribuição científica, este trabalho poderá apontar para os vislumbres da adoção de tecnologias na formação docente, bem como jogar luz a possíveis iniciativas de criação de cursos de ensino e/ou extensão, não só para a área de Letras. A pesquisa poderá contribuir com as discussões sobre complexidade na Linguística Aplicada, bem como com as dinâmicas de adoção da inovação que emergem a partir do contexto de ensino remoto emergencial.

Referências

BRAGA, J. C. F. **Comunidades autônomas de aprendizagem online na perspectiva da complexidade**. 207 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BRAGA, J. C. F.; GOMES JR, R. C.; RACILAN, M. Reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas na formação de professores via dispositivos móveis. **Hipertextus Revista Digital**, v. 16, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior**. Brasília, 2000.

CAPRA, F. **Ecoliteracy: the challenge for education in the next century**. Berkeley: Center For Ecoliteracy, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

KENNEDY, H. Technobiography: researching lives, online and off. **Biography**, n. 26, v. 1, p. 120-139, 2003.

LEFFA, V. J. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, p. 24-29, jan/abr 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, A.C. S. **A emergência de eventos complexos em aulas online e face a face:** uma abordagem ecológica. 189 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MARTINS, A.C. S., BRAGA, J. C. F. Caos, complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Trad. Dulce Matos. 3 ed. Lisboa: Instituto Piaget. Epistemologia e Sociedade, 1990.

MORIN, E. **Complexidade e Transdisciplinaridade:** a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRRN, 1999.

PAIVA, V. L. M. O.; CORRÊA, Y. Sistemas Adaptativos Complexos: uma entrevista com Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. **ReVEL**, v. 14, n. 27, 2016.

RESENDE, L. A. S. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos.** 305 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ROGERS, E. M. **Diffusion of Innovations.** New York: Free Press, 2003.

RODRIGUES, M. L.; LIMENA, M. M. C. (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas.** Brasília: Líber Livros Editora, 2006.

SOUZA, A. A. N; SCHNEIDER, H. N. Tecnologias digitais na formação inicial docente: articulações e reflexões com uso de redes sociais. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 18, n. 2, p. 418-436, 2016.

DEMANDA EMERGENTE DE EDUCAÇÃO 3.0 - UM OLHAR PARA O DOCENTE E SUAS PERCEPÇÕES DO CENÁRIO

Denise A. Soares Veridiano¹

Resumo

Os objetivos da pesquisa são: (1) compreender a movimentação e motivação dos professores em se inscreverem em redes de pares, aferindo os traços dela nos termos de Siemens (2004) e Wenger (1999); (2) averiguar a familiaridade prévia dos professores com recursos digitais e respectivos usos pedagógicos e a relação disso com o desempenho deles no advento das aulas mediadas por TDIC; (3) verificar como as potencialidades de uso dos recursos de tecnologia móvel listados pela Unesco (2014) se fizeram presentes no contexto de ensino emergente; (4) realizar sondagem acerca do conhecimento docente daquilo que a BNCC diz sobre cultura digital e a implementação pedagógica de recursos digitais pós demanda emergente de ensino. Metodologicamente a pesquisa será um Estudo de Caso Explanatório com Observação Participante, de cunho misto, a ser realizado na rede virtual de professores SerProf, cuja é descrita como “uma comunidade online aberta que conecta os professores de todo o Brasil [...]” (site SerProf). O trabalho está na fase de coleta de dados, no entanto, o pressuposto é que: as relações pré-estabelecidas em um determinado momento se robustecem em situações de demanda, ressignificando e constituindo novas ramificações.

Palavras-chave: Professores. Educação 3.0. Comunidade de prática.

Resumen

Los objetivos de la investigación son: (1) comprender el movimiento y la motivación de los docentes a inscribirse en redes de pares, midiendo sus rasgos en términos de Siemens (2004) y Wenger (1999); (2) investigar la familiaridad previa de los docentes con los recursos digitales y sus usos pedagógicos y la relación de esto con su desempeño en el advento de las clases mediadas por TDIC; (3) verificar como el potencial de uso de los recursos de tecnología móvil enumerados por la UNESCO (2014) estaba presente en el contexto de la educación emergente; (4) realizar una encuesta sobre el conocimiento docente de lo que está en el BNCC sobre la cultura digital y la implementación pedagógica de los recursos digitales ante la demanda educativa emergente. Metodológicamente la investigación será Estudio de Caso Explicativo y Observación Participante, de carácter mixto, a realizarse en la red virtual de profesores SerProf, que se describe como “una comunidad online abierta que conecta a profesores de todo Brasil [...]” (Sitio web de SerProf). El trabajo se encuentra en la fase de generación de datos, sin embargo, el supuesto es que: las relaciones prestablecidas en un momento dado se fortalecen en situaciones de demanda, resignificándose y constituyendo nuevas ramificaciones.

Palabras Claves: Profesores. Educación 3.0. Comunidad de práctica.

¹ Doutoranda (PosLin-UFGM/Capes). Orientadora: Dra Júnia Braga. E-mail: deniseveri.ufmg@gmail.com

1. Introdução

Em praticamente todos os âmbitos da sociedade as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) têm provocado mudanças, com implicações inclusive na educação. Na revisão de literatura de Santa’Ana *et al.* (2017), o termo educação 3.0, passou a ser disseminado em Keats e Schmidt (2007), em alusão aos avanços da *Web*, que evoluiu de tecnologia de acesso (1.0) para tecnologia de participação (2.0) e tecnologia de interpretação (3.0). Se em um primeiro momento havia *sites* estáticos e consumo de informação que evoluiu para ambientes mais colaborativos com mais interação, tanto entre humano e máquina quanto entre pessoas por meio das máquinas, na Web 3.0, as duas versões se fundem e alcançam um nível de “interpretação semântica dos dados do usuário durante sua navegação a fim de proporcionar uma experiência personalizada de uso da rede” (SANT’ANA *et al.*, 2017, p.166).

Embora já se fale em educação 4.0 como um futuro próximo (GAROFALO, 2018), estabelecendo um paralelo semelhante na educação e agregando os pilares de inteligência artificial, linguagem computacional; internet das coisas e aprendizagem por meio da experimentação (ANDRADE, s/d), penso que em muitos contextos educacionais brasileiros talvez nem a 2.0 seja uma realidade efetiva. Assim, opto por trabalhar com o termo educação 3.0.

Muito mais do que inserir a tecnologia nas práticas escolares, a abordagem pedagógica é vista de forma ampliada sob o conceito de educação 3.0, propondo, assim, “a reconstrução de sentido da educação escolar de modo a torná-la mais plural, ubíqua, tecnológica e contextualizada, permitindo a formação integral dos estudantes”, segundo Santa’Ana *et al.* (2017, p. 161). O reconhecimento desta necessidade de atualização vem de documentos oficiais, como consta no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BNCC, 2018, p. 69)

Dudenev *et al.* (2016) já se mostravam inquietos com a situação educacional, devido à formação dos estudantes, que não visava as habilidades necessárias ao mundo em que vivem e viverão a fase adulta, inclusive quais postos de trabalho serão requisitados no cenário futuro. Os autores afirmam que há uma preocupação generalizada entre entidades relacionadas à educação com a promoção de habilidades próprias do século XXI, tais como criatividade e

inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente. Contudo, segundo eles, no centro desse complexo de habilidades está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, que exige um domínio dos *letramentos digitais* necessários para usar eficientemente essas tecnologias, isto é, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais. (DUDENEY, *et al.*, 2016, p. 17).

Compreendo, portanto, que o professor é a peça chave para viabilizar os avanços na educação, o que só ocorre por meio da preparação do professor para este fim. Isso vai além de estabelecer diretrizes como a BNCC e requer uma aprendizagem contínua contextualizada, reflexiva e prática. Tardiff e Lessard (2014), ao traçarem um panorama sobre o ofício docente a partir de perspectivas de estruturas educacionais de diversos países, como Bélgica, Brasil, Inglaterra e Canadá, pontuam como crescente a exigência de formações cada vez mais longas. Os autores também destacam como a atividade profissional de professores é complexa no tocante à requisição de conhecimentos e competências variados e em como eles se sentem despojados por outros espaços da sociedade.

A formação continuada é uma estratégia importante e explorada pelos profissionais, muitas vezes por iniciativa própria. A partir da homologação da BNCC no final de 2017 e da divulgação deste documento em 2018, iniciou-se uma mobilização quanto à formação de professores e gestores para a implementação de tais diretrizes, tanto em iniciativas públicas, quanto em organizações não-governamentais. Em 2019, o ano chamado de *transição*, uma vez que a implementação total estava definida para até 2020, as secretarias estaduais de educação ofereceram à comunidade escolar cursos e materiais. A despeito de todo o esforço, ainda eram incipientes a apropriação das tecnologias digitais e sua incorporação no ensino, quando os professores foram surpreendidos com a demanda emergente de adequação da forma de ensino no início de 2020.

No mês de março de 2020, a situação de emergência em saúde pública (a pandemia causada pela difusão da Covid-19) atingiu fortemente o Brasil, e as aulas presenciais foram suspensas nas escolas brasileiras. Nessa conjuntura, subitamente, ocorre uma demanda urgente para uso de recursos digitais na tentativa de manutenção das atividades escolares de milhares de estudantes de todas as idades e níveis da Educação Básica, de todas classes sociais, de escolas públicas e privadas do Brasil.

Em seguida, o Ministério da Educação autoriza as aulas de forma remota. E, então, o cenário mostrou-se bastante distinto no território brasileiro: algumas escolas, particulares ou públicas, irrompem nesse novo formato de atividade escolar; em outras escolas há inúmeros

entraves e a situação não flui; em alguns Estados brasileiros parece que há maior êxito; enquanto em outros há resistência à adesão à nova modalidade. Em contrapartida, surgiu uma onda de *lives* de especialistas, cursos virtuais sendo oferecidos gratuitamente por instituições privadas e um movimento online de professores em direção a outros por meio de formação de grupos de docentes em redes sociais tradicionais.

Nesse contexto de isolamento social compelido, no qual os professores se reinventam e concatenam estratégias para adequarem suas aulas aos formatos possíveis, percebo uma conjuntura fértil de pesquisa a fim de compreender as iniciativas de participação e surgimento de comunidades; se essas movimentações dos professores indicam mudanças em relação à aprendizagem em rede; se o uso de recursos digitais intenso oportunizará diversificação de canais de aprendizagem docente e de ensino. E, pressupondo que durante o período de ensino emergente houve maior circulação de tecnologia nas práticas docentes, vislumbro entender, longitudinalmente, se esse momento influirá na fundamentação de transições como as postas pela BNCC, no tocante à cultura digital no ensino pós-pandemia.

2. Objetivos

Como objetivo geral, este trabalho: interpreta o cenário de demanda acentuada e emergente de uso de recursos digitais em aulas mediadas por TDIC, com o olhar para as possibilidades, perspectivas, expectativas e processos de aprendizagem dos professores relacionados à cultura digital, a partir do estudo de uma rede de docentes existente antes da pandemia.

São objetivos específicos desta pesquisa: a) compreender a movimentação e motivação dos professores em direção à rede estudada, aferindo os traços da rede nos termos de Siemens (2004) e Wenger (1999); b) averiguar a familiaridade dos professores com recursos digitais e seus respectivos usos pedagógicos e a relação com seu desempenho no advento das aulas mediadas por TDIC; c) verificar como as potencialidades de uso dos recursos de tecnologia móvel listados pela Unesco (2014) fizeram-se presentes no contexto de ensino emergente; e d) sondar o conhecimento docente sobre o que a BNCC diz sobre cultura digital e a implementação pedagógica de recursos digitais pós-demanda emergente de ensino.

3. Referencial teórico

A sociedade está cada vez mais “tecnologizada” e funcionando “em rede”, como diz o sociólogo Manuel Castells (1999), influenciando a forma de capacitação docente, de

trabalhar em educação e de preparar o indivíduo para a sociedade, para o mundo do trabalho e para o aprendizado contínuo (SACCOL *et al.*, 2011, p. 16). Assim, questões referentes à natureza do processo de aprendizagem vêm à tona e são discutidas por teóricos como Siemens (2004), que propõe uma concepção de aprendizagem mais apropriada para a era digital na qual vivemos.

Assim, Siemens (2004) elenca algumas mudanças dessa era que, *a priori*, culminam no processo de ensino-aprendizagem, tais como: atuação profissional futura dos aprendizes atuais em mais de uma área de conhecimento ao longo da vida, valorização da aprendizagem informal (em redes pessoais, comunidades de prática, experiência, etc.), transformação do processo de aprendizagem em algo contínuo e mesclado à vida profissional em praticamente todos os âmbitos, remodelamento da forma de pensar e estabelecer conexões neuronais dos indivíduos, relação mais afinada entre aprendizagem individual e organizacional, e a compreensão de que saber onde localizar determinado conhecimento é tão importante quanto o conhecimento armazenado na memória, entre outros.

Para Siemens (2004), as teorias tradicionais de aprendizagem desconsideram aspectos vigentes no âmbito das tecnologias, por exemplo: o conhecimento adquirido não-linearmente; o papel das tecnologias de armazenamento e recuperação de informação, poupando processos cognitivos do indivíduo, a velocidade com que as informações são atualizadas, os aprendizados por meio de interações e interconexões com outras áreas de conhecimento, entre outros. No intuito de repensar e ajustar as teorias de aprendizagem para a era digital, Siemens propõe o termo *Conectivismo*.

As tecnologias avançadas de comunicação e informação trouxeram consigo a noção de conhecimento distribuído, evidenciando a impossibilidade de uma pessoa condensar todo conhecimento necessário para atuar no mundo. Em contrapartida, o conhecimento pode ser armazenado e posto em conexão com outro tipo de conhecimento por meio dos dispositivos tecnológicos. Siemens (2004, p. 4) concebe Conectivismo como: “integração de princípios explorados pelas teorias de caos, redes, complexidade e auto-organização”² em que “aprendizagem é um processo que ocorre no interior de ambientes difusos de elementos centrais alternantes – que não estão por completo submetidos ao controle do indivíduo.”³

² Do original: “Connectivism is the integration of principles explored by chaos, network, and complexity and self-organization theories” (SIEMENS, 2004, p. 4).

³ “Learning is a process that occurs within nebulous environments of shifting core elements – not entirely under the control of the individual” (SIEMENS, 2004, p. 4).

Para o autor, portanto, a aprendizagem, isto é, conhecimento aplicável, pode ou não estar dentro do indivíduo, e é por meio de conexões que ela se expande. São aspectos desse conceito, segundo Siemens (2004, p. 4)⁴:

- A aprendizagem e o conhecimento advêm da diversidade de opinião;
- Aprendizagem: processo que conecta pontos/fontes especializados de informação;
- A aprendizagem pode residir em dispositivos não-humanos;
- A capacidade de saber mais é mais importante do que aquilo que se sabe em um dado momento;
- Alimentação e manutenção das conexões: necessária para facilitar a aprendizagem contínua;
- A habilidade de ver conexões entre áreas, ideias e conceitos é crucial;
- A atualização (conhecimento preciso e atual) é uma intenção de todas as atividades conectivistas de aprendizagem;
- A tomada de decisão em si é um processo de aprendizagem. O ato de escolher um objeto de aprendizado e o significado que se dá à informação recebida são mutáveis.

O Conectivismo entende a aprendizagem como um processo de conexão/formação de redes (SIEMENS, 2005) e as redes são definidas como sistemas compostos de nós (vértices, elementos ou entidades) e conexões, ou seja, “um nó é qualquer elemento que possa ser conectado a qualquer outro elemento” e “uma conexão é qualquer tipo de link ou (ligação) entre os nós”⁵ (SIEMENS, 2005). O “aprendizado é um processo de codificação de nós e formação de conexões”⁶ (SIEMENS, 2005). Os nós não são os indivíduos de uma rede, mas podem ser as interações entre as pessoas e dados, pensamentos, sentimentos e informações. Assim, da agregação de nós surge uma rede, que pode se combinar com outra rede, formando redes maiores.

Antecedem à rede quatro itens: dados (elemento bruto ou neutro de pequeno significado); informação (dados com inteligência aplicada); conhecimento (informação

⁴ “Learning and knowledge rests in diversity of opinions. Learning is a process of connecting specialized nodes or information sources. Learning may reside in non-human appliances. Capacity to know more is more critical than what is currently known. Nurturing and maintaining connections is needed to facilitate continual learning. Ability to see connections between fields, ideas, and concepts is a core skill. Currency (accurate, up-to-date knowledge) is the intent of all connectivist learning activities. Decision-making is itself a learning process. Choosing what to learn and the meaning of incoming information is seen through the lens of a shifting reality. While there is a right answer now, it may be wrong tomorrow due to alterations in the information climate affecting the decision.” (SIEMENS, 2004, p. 4).

⁵ “A node is any element that can be connected to any other element. A connection is any type of link between nodes” (SIEMENS, 2005).

⁶ “Learning is a process of encoding nodes and forming connections” (SIEMENS, 2005).

em contexto e internalizada); e significado (compreensão das nuances, valor e implicações do conhecimento) (SIEMENS, 2005). Embora as redes se estabeleçam de forma simples, Siemens (2005) elenca elementos que afetam o fluxo e dinâmica: conteúdo, interação, nós estáticos, nós dinâmicos, nós de atualização automática e elementos emotivos.

Em síntese, os dados e as informações precisam ser armazenados e processados, possibilitando acesso fixo, mas também permitindo movimentação e atualização, pois é nesse processo dinâmico que se imbuí valor ao conteúdo, elevando-o ao nível de conhecimento por meio dos elos estabelecidos. Somadas a isso, as conexões são vitais para a aprendizagem em rede e podem ser reforçadas por alguns fatores, como Siemens (2005) descreve:

- **Motivação:** vista aqui como grau de receptividade a conceitos específicos e promoção de conexões mais profundas na rede;
- **Emoções:** o que o indivíduo sente e acredita influencia sua valorização dos nós, bem como na anuência de perspectivas divergentes. Isso leva ao estabelecimento de outros nós e à aplicação de escalas de ponderação de elementos da rede;
- **Exposição:** a repetição fortalece as conexões, isto é, quanto mais nós se agregam a um nó, maior a visibilidade e relevância daquele nó inicial;
- **Padronização:** elementar para a aprendizagem, padronizar é “o processo de reconhecer a natureza e organização de vários tipos de informações e conhecimentos” (SIEMENS, 2005), possibilitando estabelecimento de novas conexões e diálogo inclusive com outras redes e áreas de conhecimento;
- **Lógica:** entendida como raciocínio focado, que estrutura e organiza o aprendizado via pensamento: “A lógica é uma tarefa arraigada de formação de conexões, avaliando e reconhecendo padrões entre diferentes conceitos e elementos de rede.” (SIEMENS, 2005)⁷.
- **Experiência:** ela catalisa a aquisição de novos nós e a criação de conexões entre os nós existentes.

Downes (2018), ao fazer uma releitura da teoria de Siemens (2004), lista as características de redes, denominadas “eficazes” ou “efetivas”: redes são descentralizadas; distribuídas, isto é, não residem em um local físico específico; redes são desintermediadas, ou seja, a mediação, caso haja, é feita para gerenciar fluxo e não informação; redes são democráticas, dinâmicas e desagregada; e o conteúdo e o serviço da rede também são desagregados e desintegrados.

⁷ “An ingrained connection-forming task, evaluating and recognizing patterns between different concepts and network elements” (SIEMENS, 2005).

Tanto Downes (2018) quanto Siemens (2004) exemplificam o aprendizado em rede citando Comunidades de Prática, conceito que origina de estudos em Antropologia de Lave e Wenger (1991) em busca de compreensão do processo de aprendizagem humana (WENGER, 1999). A ideia concebida pelos autores é de sistemas de aprendizagem social, ou seja, o processo de aprendizagem humana, para eles, ocorre a partir de interações entre os indivíduos e é resultado da relação de pertencimento (comunidade), da transformação de crenças e posturas (identidade), da experiência (significado) e do fazer propriamente dito (prática).

O termo Comunidade de Prática (CoP) refere-se a “um grupo de pessoas que compartilham um conjunto de problemas, uma paixão por determinado assunto, e que aprofundam seus conhecimentos na área, interagindo de forma contínua”⁸ (WENGER *et al.*, 2002, p.4). A prática não deve ser compreendida como antônima de “teoria”, e, sim, pode ser entendida como participação, envolvimento, ou como concebe Wenger (1999, p. 93) “uma história compartilhada de aprendizagem”⁹. A prática condensa o significado, a relevância de questões da vida humana por meio de “negociação” dinâmica e ativa, bem como de “participação e reificação”. A participação compreende as interações e relações tanto positivas quanto negativas, superficiais e profundas, cooperativas e competitivas.

Por reificação, Wenger (1999) entende a projeção do significado para o outro, ou seja, é o ato de dar forma à experiência resultante da negociação de significado, evidenciada por meio de documentos, pontos principais, monumentos, formulários, etc. “Participação e reificação são, portanto, complementares, interdependentes, descrevem a interação, resultam da negociação de significado e, ao mesmo tempo, a retroalimentam.” (VERIDIANO, 2019, p. 34).

São dimensões basilares de CoP: o engajamento mútuo, ou seja, o envolvimento, a interação, o contato feito com o propósito de fazer coisas em conjunto; empreendimento conjunto, que está relacionado à negociação de significados; e o repertório compartilhado, isto é, composição de elementos atribuídos como pertencentes à prática em questão (WENGER, 1999). Como se pode notar, a concepção de CoP antecede o auge da era digital no mundo, talvez por isso ou por uma preocupação em ser mais abrangente, não há considerações específicas em termos de uso de tecnologias. No entanto, em trabalhos mais recentes, há

⁸ “Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis” (WENGER *et al.*, 2002, p. 4).

⁹ “a shared history of learning” (WENGER, 1999, p. 93).

abordagens que relacionam as CoP com a tecnologia digital, como em Wenger (2006) e Wenger et al. (2012). Nesse último, há as seguintes considerações:

[...] o que é mais interessante sobre a interação entre comunidade e tecnologia é nossa capacidade de aprender juntos. Em particular, quando falamos sobre como a tecnologia permite a comunidade, estamos particularmente focados nas comunidades de prática, comunidades nas quais o componente de aprendizado é central. Por aprendizado, não queremos dizer apenas aprendizado de livros, aprendizado em sala de aula ou mesmo *e-learning*. Vemos o aprendizado como parte integrante da vida. [...] implica que a tecnologia nos ajudará a encontrar parceiros aprendizes e a se envolver com eles de maneira significativa. (WENGER *et al.*, 2012, posição 363, tradução minha)¹⁰.

Em casos nos quais uma Comunidade de Prática fundamenta-se a partir de contato mediado por tecnologias virtuais, é comum agregar-se o termo *online*. Como afirmam Ferreira e Silva (2014, p. 44):

[...] uma comunidade de prática pode ser chamada de *on-line* quando os participantes, alinhados em torno de um interesse comum, comunicam-se, interagem e constroem conhecimento, de forma síncrona ou assíncrona, utilizando as tecnologias digitais de comunicação. (FERREIRA; SILVA, 2014, p. 44)

Entendo que o “processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente” (FURTADO, 2015) é mais urgente em tempos de mudanças tecnológicas. Assim, proponho esta pesquisa vislumbrando as diretrizes formais de educação, como as orientações da Unesco (2004) e a BNCC (2018), como potenciais avanços em termos de consolidação de uso de dispositivos digitais para aprendizagem, tanto do professor quanto de seu aluno, inclusive por meio do uso pedagógico destes recursos, vivenciando a demanda inadiável de atuação docente por meio de recursos digitais para sucumbir um pouco os prejuízos educacionais causados pela situação de pandemia aqui no Brasil e compreendendo a atualização dos processos de aprendizagem, como sugere o Conectivismo (SIEMENS, 2004) e como visto no conceito de Comunidade de Prática (WENGER, 1999).

¹⁰ “[...] what is most interesting about the interplay of community and technology is our ability to learn together. In particular, when we talk about how technology enables community, we are particularly focused on communities of practice, communities where the learning component is central. By learning, we do not mean just book learning, or classroom learning, or even e-learning. We see learning as an integral part of life. [...] it implies that technology will help us find learner partners and engage with them meaningfully” (WENGER *et al.*, 2012, posição 363).

4. Metodologia

Dentre as definições de pesquisa recapituladas por Paiva (2019), a de Walliman (2011) ajusta-se perfeitamente a essa propositura. A pesquisa, segundo o autor, é “uma atividade que envolve descobrir, de forma mais ou menos sistemática, coisas que você não sabia. [...] É fazer avançar as fronteiras do conhecimento.” (WALLIMAN, 2011, p. 7, *apud* PAIVA, 2019, p. 10). De caráter empírico e aplicado, esta pesquisa objetiva compreender fenômenos de aprendizagem relacionados ao contexto digital a fim de contribuir com essa área de estudos.

As escolhas referentes às estratégias, técnicas e procedimentos sempre se fazem em função do problema de pesquisa vigente (CRESWELL, 2009). De modo geral, no âmbito do ensino-aprendizagem, o mérito das investigações está em alcançar a compreensão máxima do fenômeno explorado, como defende Zacharias (2012). Assim, a abordagem metodológica da pesquisa aqui proposta é qualitativa ou interpretativa, pois nosso objetivo é compreender processos apercebidos por professores para aprendizagem própria, bem como entender como esses docentes estabelecem relações com seus pares na era digital, especialmente quando surge uma demanda emergencial de uso de recursos digitais para o ensino.

Por meio do método Estudo de Caso Explanatório, pretendo explorar as questões mencionadas e atingir os objetivos propostos. Esse tipo de metodologia indutiva “tem por objetivo não apenas descrever uma determinada realidade, mas também explicá-la em termos de causa e efeito.” (LEFFA, 2006, p. 18). Como relatado anteriormente, minha curiosidade por esse viés de pesquisa foi aguçada devido à percepção, no início do período de isolamento social, de aparente aumento do surgimento de comunidades de professores nas redes sociais tradicionais e de aumento de participação de professores nas atividades realizadas por uma comunidade na qual eu participava antes do período de pandemia.

Assim, o contexto de geração de dados é a SerProf, uma rede virtual de professores, organizada em outubro de 2019, descrita como: “uma comunidade online aberta que conecta os professores de todo o Brasil em direção a um mesmo propósito - auxiliar a refletir sobre suas próprias necessidades pedagógicas, se desenvolver profissionalmente, ter acesso a conteúdos de relevância e trocar experiências reais.” (*site SerProf*¹¹).

Essa comunidade é uma ramificação da Kanttum, uma startup de tecnologia do setor de educação (EdTech), que presta serviço de aperfeiçoamento docente às empresas Insper, Moderna, Eleva Educação, à rede de ensino Collegium, Uni BH, etc. desde o início de 2019. As mentorias e soluções são serviços contratados pelas instituições e repassadas a diretores

¹¹ Disponível em: <https://serprof.com.br/>

e coordenadores, que, por sua vez, repassavam aos docentes, mas notava-se uma lacuna de ferramentas de aproximação direta para os professores, que pusesse estes pares em contato.

Assim, em outubro de 2019 inaugurou-se o espaço ao SerProf na plataforma Kanttum, de forma gratuita para quem se cadastra declarando-se professor. O SerProf pode ser acessado via *site* ou aplicativo baixado no *Google Play* e no *App Store*. Trata-se de um espaço virtual que oferece cursos online com temáticas relevantes para a sala de aula, mentoria de práticas pedagógicas e bate-papo com especialistas em educação. Além disso, há espaços destinados a trocas de experiência e interação entre professores (grupos exclusivos de fórum dentro de cada curso), *chats* durante as palestras com especialistas, grupo geral no aplicativo Telegram e um mural único na plataforma do SerProf, que ainda está em desenvolvimento. São fontes de divulgação da iniciativa as redes sociais Facebook, Instagram e LinkedIn.

Em um primeiro contato com a SerProf foi possível conhecer esse breve histórico de fundação da iniciativa e verificar a viabilidade de realização desta investigação em seu banco de cadastrados. Segundo a responsável organizacional da SerProf, que acolheu a proposta, já houve levantamentos anteriores junto aos participantes da plataforma para apanhado interno com relação ao conteúdo demandado de cursos. Houve também um apanhado de um parceiro de material da plataforma, para gerar estatísticas para atuação nesse setor por uma empresa de correção de redações. Entretanto, em se tratando de pesquisa acadêmica, a presente pesquisa é a primeira vez. Na plataforma como um todo são contabilizados 9 mil inscritos, sendo que cerca de 65% destes são professores de escola pública, e há 230 membros no Telegram¹².

Os objetivos da pesquisa serão alcançados a partir dos mecanismos metodológicos que passo a descrever: a fim de compreender a aparente movimentação de professores em direção à agregação em redes (objetivo A), pretendo realizar o comparativo entre os dados de acesso aos conteúdos e solicitação de participação na rede SerProf antes e após a determinação de isolamento social. Tais números serão solicitados aos administradores da rede por meio de formulários. As características da rede e as equivalências com as concepções de Siemens (2004) e Wenger (1999) serão constatadas pela observação participante nos vários espaços da SerProf.

Para atingir os outros objetivos, quais sejam: investigar a relação entre a familiaridade dos professores com as TDIC para aprendizagem e sua desenvoltura no ensino emergencial (objetivo B); observar a presença das potencialidades de uso de tecnologia móvel (objetivo C); e compreender o grau de conhecimento acerca do que a BNCC diz sobre cultura digital e a continuidade de uso de TIC pedagogicamente pós-pandemia (objetivo D), serão realizados

¹² Dados e informações fornecidos pela líder da comunidade SerProf.

questionários online (elaborados no Google forms) e entrevista com os integrantes da SerProf: professores de língua portuguesa em exercício na Educação Básica (ensino fundamental e médio), no Telegram. Esse recorte é necessário, uma vez que seria amplo demais um estudo com todo o contingente de professores de português da plataforma. Ademais, segundo a administradora da SerProf, no aplicativo ocorrem interações bastante produtivas, envolvendo participantes nas diversas ações da plataforma.

Serão utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: observação das interações e na plataforma SerProf por 6 meses; dados estatísticos fornecidos pelos administradores; questionários semiestruturados requeridos dos participantes da rede que se enquadrarem nos requisitos da pesquisa, e entrevistas. O período de coleta dependerá da aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, mas pretende-se que ela seja iniciada ainda no segundo semestre de 2020 e se estenda ao primeiro semestre de 2021, após a fase imprevista de suspensão de aulas presenciais devido à situação de emergência em saúde pública no país. A apresentação da análise dos dados será feita por meio de descrições, ilustrações, gráficos e quadros comparativos que expressem a pluralidade das informações obtidas.

5. Considerações finais

Este trabalho está em fase de coleta de dados, portanto, não é possível apresentar resultados e conclusão. Uma informação já observada é o aumento considerável no ingresso na rede SerProf e na participação de professores nas atividades desenvolvidas pela iniciativa desde que as escolas entraram no processo de distanciamento presencial. *A priori*, acredita-se que isso tenha a ver com a demanda imposta por este novo cenário de ensino e a necessidade de busca de estratégias por parte dos professores para lidar com as possibilidades vigentes, isto é, com o ensino mediado por tecnologias de informação e comunicação.

Referências

ANDRADE, K. Guia definitivo da educação 4.0: uma rede de conexões interligando pessoas e saberes. s/d. **Planeta Educação**. Disponível em: <https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/arquivo/editor/file/ebook-educacao4.0-planneta.pdf>. Acesso em: 07/07/2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative and quantitative, and mixed methods approaches**. 3 ed. Thousand Oaks: SAGE, 2009. 246 p.

DOWNES, S. Learning Networks and Connective Knowledge. **IT FORUM**, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/253640176_Learning_Networks_and_Connective_Knowledge. Acesso em: 01 jul 2020.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. 1 ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 352 p.

FERREIRA, A. A.; SILVA, B. D. Comunidade de prática online: uma estratégia para desenvolvimento profissional dos professores de história. **Educação em Revista**, v. 30, n. 01, 2014. p. 37-64.

FURTADO, J. A importância da formação continuada dos professores. Jul. 2015. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores>. Acesso em: 12 ago. 2018.

GAROFALO, D. **Educação 4.0: o que devemos esperar**. 07 de março de 2018. Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9717/educacao-40-o-que-devemos-esperar>. Acesso em: 08 de jul. 2020.

KEATS, D.; SCHMIDT, J. P. The genesis and emergence of education 3.0. **Higher education and its potential for Africa**, v. 12, 2007.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. New York, Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, V. J. **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

SANT'ANA, J. V. B.; SUANNO, J. H.; SABOTA, B. Educação 3.0, complexidade e transdisciplinaridade: um estudo teórico para além das tecnologias. *In: Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2017

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. **M-learning e u-learning: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua**. São Paulo: Pearson, 2011.

SIEMENS, G. **Connectivism: A Learning Theory for the Digital**. 2004. Disponível em: <http://www.devrijeruimte.org/content/artikelen/Connectivism.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

SIEMENS, G. **Connectivism: Learning as Network Creation**. 2005. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm>. Acesso em: 05 jun 2020.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. Brasília, UNESCO, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

VERIDIANO, D. A. S. **Aprendizagem móvel na formação continuada docente: um olhar sob a perspectiva dos princípios de comunidade de prática**. 2019. 140 f. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325 p.

WALLIMAN, N. **Research methods: the basics**. London, New York: Routledge, 2011. *Apud* PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. New York: CUP, 1999.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, M. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston: Harvard Business School Press, 2002. 248 p.

WENGER, E. **Communities of practice: a brief introduction**. 2006. Disponível em: <https://www.vpít.ualberta.ca/cop/doc/wenger.doc>. Acesso em: 17 de maio 2018.

WENGER, E.; WHITE, N.; SMITH, J. D. **Digital habitats: stewarding technology for communities**. Portland, OR: CPsquare, 2012.

ZACHARIAS, N. T. **Qualitative research methods for second language Education: a course book**. Newcastle upon Tyne, UK. Cambridge Scholars, 2012.

HISTORICIDADE LINGUÍSTICA

Soélis Teixeira do Prado Mendes¹

É sempre prazeroso colaborar com o SETED – Seminário de Teses e Dissertações do PosLin/UFMG, e nessa última edição o sentimento não foi diferente. Aliás, sinto que minha participação é uma forma de retribuição à FALE/UFMG e ao PosLin por tudo o que vivenciei e aprendi nessa Instituição, da graduação, passando pelo mestrado (MENDES, 2000) até o doutorado (MENDES, 2009). O tema da sessão para a qual fui convidada a participar vai ao encontro das pesquisas que desenvolvo há uns bons longos anos, por isso meu aceite foi imediato.

A sessão, que foi muito bem coordenada pelo discente João Henrique Santos, contou com a apresentação de três trabalhos: (i) “Proposta para auxiliar na dificuldade em ler e interpretar abreviaturas em documentos manuscritos setecentistas”, de autoria da doutoranda Christiane Benones de Oliveira, orientada pela Prof^ª. Aléxia Telles Duchowny; (ii) “Edição e estudo de um catecismo do século XVII escrito em quimbundo”, pesquisa, ainda incipiente, desenvolvida por Diogo Souto Simões e também orientada pela Prof^ª. Aléxia Telles Duchowny; e (iii) “As formas de referência ao sujeito de 2^a pessoa do singular em missivas mineiras dos séculos XIX e XX: uma análise linguístico-social”, do mestrando Erenildo Queiroz de Souza, sob a orientação da Prof^ª. Márcia Cristina de Brito Rumeu.

Enquanto o primeiro e o segundo trabalhos voltam-se para a materialidade do texto, visto que Oliveira pretende disponibilizar, ao fim da pesquisa, um glossário ilustrado de abreviaturas, a partir da edição diplomática de um manuscrito monotestemunhal; Simões propõe-se a fazer a edição diplomática de um testemunho do século XVII, o qual permitirá, aos que se interessam pelo estudo da história das línguas africanas no Brasil, ter acesso ao “Gentio de Angola Sufficientemente instruido nos myfterrios de noffã fancta Fé”. Já o terceiro trabalho que foi apresentado no XI SETED foi a pesquisa de mestrado de Erenildo

¹ Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Professora Associada do Departamento de Letras, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Ouro Preto (DELET/ICHS/UFOP). soelis@ufop.edu.br.

Queiroz de Souza, já em fase de finalização, o qual partiu de fonte escrita – cartas pessoais mineiras dos séculos XIX e XX – com o objetivo de analisar o uso que os autores fazem da língua quanto às formas pronominais da 2ª pessoa do singular do português brasileiro. O autor considerou não só as variáveis linguísticas, mas também de que forma os contextos das relações sociais influenciam a alternância entre as formas *vossa mercê/tu/você*. Os referenciais da pesquisa baseiam-se na *Teoria do Poder e da Solidariedade*, de Brown e Gilman (1960), nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Histórica de Hernández-Campoy e Schilling (2012), os quais dialogam com os princípios da Teoria Variacionista Laboviana (1994). Como resultados parciais apresentados na sessão, Souza mostra que o *vossa mercê* possui maior produtividade nas relações sociais assimétricas ascendentes (relação de inferior para superior), e as formas *tu* e *você*, segundo dados do autor, possuem maior produtividade nas relações simétricas, ou seja, nas interações marcadas por uma dinâmica de igualdade social entre os interlocutores. Conforme o pesquisador, esses achados ratificam pesquisas anteriores realizadas por Scherre et alii (2009) e Lopes e Cavalcante (2011), segundo as quais o subsistema de *você-sujeito* é de uso exclusivo, tal como o é na realidade sincrônica atual da fala mineira.

Nesta publicação, o leitor é convidado a conhecer, mais de perto, a proposta de pesquisa, em desenvolvimento, de Christiane Benones Oliveira. A autora apresenta o objetivo de sua pesquisa, que é, a partir da proposição de edição diplomática de um testemunho monotestemunhal, desenvolver um vocabulário, ilustrativo, de abreviaturas presentes neste testemunho. Em seguida, são apresentados os referenciais teóricos quanto às áreas que são afins à pesquisa: Filologia, Paleografia, e uma resenha, ainda incipiente, sobre os trabalhos que já foram realizados sobre o assunto de seu trabalho, que são as abreviaturas. A autora também demonstra os procedimentos metodológicos, além de explicar o tipo de pesquisa a ser desenvolvido. A autora avança um pouco mais e trata das normas de edição, que todo trabalho de edição deve estabelecer, indicando quais serão tais normas. Por fim, a autora, à guisa de ilustração, mostra, por meio de um quadro, como será feito seu vocabulário, deixando registrado, inclusive, as abreviaturas extraídas do texto. Finalmente, o texto apresenta um esboço de conclusão e indica que ainda há muito que se fazer para o pleno desenvolvimento de sua pesquisa.

Referências

BROWN, R.; GILMAN, A. The pronouns of power and solidarity. In: SEBEOK, T. A. (Ed.). **Style in language**. Cambridge: MIT Press, 1960. p. 253 449;

LABOV, W. **Principles of Linguistic Change: Internal Factors**. Cambridge: Blackwell Publishers, 1994, v.1.

LOPES, C. R. S.; CAVALCANTE, S. R. O. A cronologia do voceamento no português brasileiro: expansão de você-sujeito e retenção do clítico-te. **Linguística**. v. 25, p. 30-65, 2011.

MENDES, S. T. P. **A ausência/presença do artigo definido diante de nomes próprios no português mineiro da comunidade de Barra Longa: um caso de retenção?** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

MENDES, S. T. P. **Combinações lexicais restritas em manuscritos setecentistas de dupla concepção discursiva: leitura e escrita**. 2008. 719 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SCHERRE, M. M. P. et alii. Usos dos pronomes você e tu no português brasileiro. In: **SIMELP: Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, 2009, Évora. Apresentação de Trabalho. Évora: Universidade de Évora, 2009.

PROPOSTA PARA AUXILIAR NA DIFICULDADE EM LER E INTERPRETAR ABREVIATURAS EM DOCUMENTOS MANUSCRITOS SETECENTISTAS

Christiane Benones de Oliveira¹

Resumo

Este trabalho tem como objetivo realizar um vocabulário ilustrado de abreviaturas manuscritas em documentação de língua portuguesa no séc. XVIII. Os usos de abreviaturas são muito recorrentes, o que causa grande dificuldade no momento da leitura desse tipo de documentos. Portanto, almejamos preencher algumas lacunas referentes ao tema, de modo a contribuir para estudos de outros pesquisadores futuramente. Para tanto, o *corpus* escolhido é o manuscrito intitulado “Primeiro copiadador das respostas dos senhores governadores desta capitania [minas gerais] às ordens de s[u]a mag[esta]de, e contas que lhe deram que principia no governo do sen[h]or Antonio de Albuquerque Coelho de Carvalho”. O documento foi escrito entre os anos de 1710 e 1721, possui 120 fólios frente e verso e está disponível online no site da Biblioteca Nacional Digital de Portugal. Nesta pesquisa, portanto, trabalharemos com estudiosos como: Acioli (2003), Basseto (2001), Barbosa (2001), Cambraia (2005), Higounet (2003), Megale (2005), Toledo Neto (2005), Sobral (2007), Mattos e Silva (2008), Fachin (2009), Telles (2016), Lose (2017) Oliveira (2019), Seixas (2020) e tantos outros que pesquisaram e pesquisam o uso de abreviaturas e sua transmissão. Desse modo, a pesquisa se baseia nos métodos de pesquisas bibliográficas e interpretativas.

Palavras-chave: Abreviaturas; Documentos Manuscritos; Paleografia.

Abstract

This work aims to create an illustrated vocabulary of handwritten abbreviations in Portuguese language documentation dated as of the 18th century. The use of abbreviations is vastly common, which causes great difficulty when reading this type of documents. Therefore, in order to contribute to the studies of other researchers in the future, we aim to fill up some gaps regarding the theme. For this purpose, the chosen corpus is the manuscript entitled “First copier of the governors’ responses of this captaincy [minas gerais] to the orders of H(is) M(ajesty), and accounts that gave him, which begins in Mister Antonio de Albuquerque Coelho de Carvalho’s government. The document was written between the years of 1710 and 1721, has 120 front and back folios, and is available online on the website of the National Digital Library of Portugal. In this research, wherefore, we will work with scholars such as: Acioli (2003), Basseto (2001), Barbosa (2001), Cambraia (2005), Higounet (2003), Megale (2005), Toledo Neto (2005), Sobral (2007), Mattos and Silva (2008), Fachin (2009), Telles (2016), Lose (2017) Oliveira (2019), Seixas (2020) and so many others who have researched and research the use of abbreviations and their transmission. Thus, the research is based on bibliographic and interpretive research methods.

Keywords: Abbreviations; Handwritten Documents; Paleography.

¹ Doutoranda (CAPES). E-mail: christianebenonesoliveira@gmail.com. Orientadora: Profa. Dra. Alécia Teles Duchowny.

1. Introdução

A escrita, como se sabe, existe há milhares de anos e está em constante mudança. Por meio dos estudos filológicos e paleográficos, é possível compreender e restituir registros de documentos antigos. Portanto, a edição desse tipo de texto contribui para pesquisadores não só da Linguística, mas também de outras áreas, como a Sociologia, o Direito, a História, a Antropologia e tantas outras. Desse modo, conforme Spina (1997, p. 82),

A filologia concentra-se no texto, para explicá-lo, restituí-lo à sua genuinidade e prepará-lo para ser publicado. A explicação do texto, tornando-o inteligível em toda a sua extensão e em todos os seus pormenores, apela evidentemente para disciplinas auxiliares (a literatura, a métrica, a mitologia, a história, a gramática, a geografia, a arqueologia etc.), a fim de elucidar todos os pontos obscuros do próprio texto.

Por sua vez, a paleografia, de acordo com Spina (1997, p. 24), é “[...] o estudo das antigas escritas e evolução dos tipos caligráficos em documentos”, isto é, em material perecível (papiro, pergaminho e papel). Cambraia (2005, p. 23) explica que o termo, de forma etimológica, tem origem grega e significa *palaios* = antigo e *graphien* = escrita.

Para a realização deste estudo, utilizaremos um documento presente no site da Biblioteca Nacional Digital de Portugal, com a finalidade de, juntamente com outras pesquisas diacrônicas que utilizam manuscritos, compreender melhor as abreviaturas presentes em documentos dos setecentos. Para tanto, será realizada a edição diplomática e a elaboração de um vocabulário ilustrado das ocorrências de abreviaturas do manuscrito monotestemunhal intitulado *Primeiro Copiador das Respostas dos Senhores Governadores desta Capitania [Minas Gerais] às Ordens de S[U]A Mag[Esta]De, e Contas que lhe Derão que Principia no Governo do Sen[H]Or Antonio de Albuquerque Coelho de Carvalho*. O documento foi escrito entre os anos de 1710 e 1721 e possui 120 fólios frente e verso.

É preciso ressaltar que a “recuperação do patrimônio cultural escrito de uma dada cultura” é imprescindível para os estudos da história da língua, pois vai ter “impacto sobre toda atividade que se utiliza do texto escrito como fonte” (CAMBRAIA, 2005, p. 19-21). Desse modo, os pesquisadores que se debruçam sobre o trabalho da preservação e transmissão dos documentos antigos criam possibilidades para que esse patrimônio cultural funcione como ligação ao que nos restou do passado.

Diante disso, pretendemos fazer um vocabulário ilustrado de abreviaturas em documentação manuscrita em língua portuguesa do século XVIII, em cuja escrita os usos de abreviaturas são muito recorrentes, o que causa grande dificuldade no momento da leitura. Portanto, almejamos preencher algumas lacunas referentes ao tema, de modo a contribuir para estudos de outros pesquisadores futuramente.

Existem alguns trabalhos que tratam do assunto, como o *Abreviaturas: manuscritos dos séculos XVI ao XIX*, escrito por Maria Helena Ochi Flexor (1990), *Glossário de abreviaturas de Albertina Ribeiro da Gama* (1972), *Abreviaturas: uso e função nos manuscritos*, de Maria das Graças Telles Sobral (2007), *Abreviaturas paleográficas portuguesas* de Nunes Borges (1980-1981), entre outros. A maior diferença do estudo que propomos fazer é justamente o uso das imagens, as suas transcrições e as possibilidades de interpretação, pois, muitas vezes, mesmo com o significado de alguma abreviatura em mãos, os estudiosos têm dificuldade em decifrá-la no manuscrito, podendo afetar sua edição.

Dessa forma, a questão que norteia nossa pesquisa é: Como era o funcionamento das abreviaturas em documentos manuscritos no século XVIII? Nessa perspectiva, as pesquisas que se empenharam no estudo do sistema braquigráfico (*braqui* = curto e *graphein* = escrever) nos últimos anos, como os trabalhos de Chaves (2006), Costa (2007), Barbosa (2013), Duchowny, Coelho e Coelho (2014), Oliveira (2019) e Seixas (2020), trouxeram, no Brasil, grandes avanços para os estudos diacrônicos. Tais estudos foram fundamentais para auxiliar a compreensão dos processos de mudanças, categorização (ou recategorização) dos tipos de abreviaturas, com análises socioeconômicas, socioculturais e sociolinguísticas dos escreventes.

Com o intuito de continuar e abranger o ciclo de pesquisas que tratam do tema, este trabalho, portanto, busca ser uma contribuição que visa facilitar a decifração do sistema abreviativo em documentos manuscritos setecentistas em língua portuguesa, uma vez que reestabelecer as letras ausentes pode se tornar um empecilho para a compreensão global do texto. Mas com a ajuda de um material que traga a transcrição com imagens, interpretações desse sistema, e explique como era o funcionamento do sistema braquigráfico, a restituição do significado da palavra abreviada poderá ser muito menos laboriosa. Isso porque sabemos que uma mesma palavra pode ser abreviada de distintas formas, em vista disso, o trabalho de reunir o maior número possível de ocorrências e auxiliar a decifração desse sistema, trazendo imagens de documentos como ilustração, poderá se tornar uma ferramenta de consulta para estudiosos de documentos manuscritos setecentistas em língua portuguesa.

2. Objetivos

Este estudo visa a elaborar um vocabulário ilustrado de abreviaturas presentes em documentação manuscrita do século XVIII. Esse objetivo geral implica os seguintes objetivos específicos:

- realizar edição diplomática do documento selecionado;
- analisar, por meio de análises filológicas e paleográficas, os aspectos das abreviaturas encontrados no documento;

- descrever todas as ocorrências de abreviaturas no documento selecionado;
- verificar as distinções entre as mesmas ocorrências de palavras abreviadas;
- catalogar os resultados com as imagens vetorizadas², transcrições fidedignas, possibilidades de interpretação dos casos e funcionamento dos usos durante o séc. XVIII, localização das imagens no documento e tipologias.

3. Referencial teórico

A filologia trata da língua e da cultura de um povo por meio dos textos que, estudados e editados, podem se tornar um material seguro e fidedigno para realização de posteriores consultas e pesquisas. Possibilita, também, a disponibilização e a facilitação à leitura de documentos antigos a pessoas sem o conhecimento necessário para manusear, ler e compreender os originais, propiciando-lhes estudos em outras áreas de conhecimento.

Segundo Spina (1977, p. 61), “[...] do amor à palavra nasceu a ciência filológica, uma ciência da área da linguística que tem por objetivo principal [...] concentrar-se no texto, para explicá-lo, restituí-lo à sua genuinidade e prepará-lo para ser publicado.” Cambraia (2005, p. 18) vai mais além e defende que a filologia é um instrumento de “estudo global de um texto”; ou seja, é por meio dela que todos os aspectos linguísticos, literários, históricos, culturais de um testemunho podem ser exaustivamente estudados. O autor explica que há uma tendência em confundir os desígnios da filologia com os da ectódica e da crítica textual. De modo que a ectódica seria responsável pela edição dos textos, e a crítica textual é encarregada pela restituição e genuinidade dos textos (CAMBRAIA, 2005, p. 13).

Além de fornecer informações importantes sobre a origem de um texto, a análise filológica permite que se estudem particularidades da escrita e da língua de uma dada época. Podemos identificar, também, se há a participação de terceiros na redação de um documento, o estado de língua da época e os aspectos de oralidade na escrita, entre outras particularidades de cada manuscrito.

Sobre a Paleografia, Acioli (2003, p. 23) a apresenta como a ciência responsável pelo estudo das escritas antigas que pode ser feito sobre materiais “brandos ou macios, tais como tábuas enceradas, o papiro, o pergaminho e o papel; pode-se recorrer aos conhecimentos das ciências afins e vice-versa”. Dias e Bivar (2005, p. 14) mostram que, em função da Guerra dos Trinta, no século XII, a Paleografia teve importante participação para verificar as falsificações correntes nos documentos.

² Vetorizar é uma forma de transformar os pixels de uma imagem em curvas, linhas e pontos, com a possibilidade de modificar seus elementos separadamente (editar, rotacionar, mover, recolorir, entre outras mudanças).

Cruz (1966, p. 177), por sua vez, explica que a Paleografia era uma parte da Diplomática³ responsável por verificar a “idade e veracidade” dos documentos, além de possibilitar reconhecer o local no qual foram lavrados e ainda demonstra que a ela cabe o estudo das características das escritas ao longo dos tempos. Conforme o autor, o início da ciência é atribuído

A obra de Mabillon [*De re Diplomática*] atendia, portanto, a todo e qualquer aspecto oferecido pelo documento, pelo que foi também a origem da Paleografia como ciência, em oposição à arte empírica da leitura de textos antigos que foi dominante nos tempos anteriores. Porém, ainda a Paleografia, nessa obra, não é mais do que um ramo da Diplomática, sua directa e primeira auxiliar no exame e crítica dos textos (CRUZ, 1966, p. 182).

O primeiro tratado de Paleografia português foi redigido no século XVIII

[pelo] português Frei João Crisóstomo de Santo Tomás, beneditino, quem redigiu o primeiro tratado ou método de Paleografia com fundamento nos subsídios que lhe ministraram diplomas portugueses. E temos ainda de admitir que, ao fazê-lo, não desconheceria o tratado escrito por Mabillon, bem como o *Nouveau Traité de Toustain e Tassin*, também mauristas (CRUZ, 1966, p. 203).

Ao tratar das abreviaturas, é necessário recorrer aos campos da Filologia e da Paleografia, uma vez que não é possível ler e editar um texto manuscrito dos séculos passados sem compreender as abreviaturas que nele se fazem presentes. Faremos, a seguir, um breve resumo sobre obras valiosas que tratam do tema. Raphael Bluteau (1728) as definem como

Abreviaturas. Palavras abreviadas, ou caracteres, que tem lugar de palavras inteiras. Forão inventadas para escrever com mais brevidade, & hã tres modos de abreviar a palavra, que se quer pintar na escritura. O primeiro modo, he por uma só letra, que signifique huma dicção inteira. O segundo, he pôr algumas letras, & deixar as outras. O terceiro he formar huns caracteres, ou figuras, que ainda não sejam as letras, não deixão de significar a palavra, que se quer dizer (BLUTEAU, 1728, p. 42.)

Luis Núnes Contreras (1994), por sua vez, diz que as abreviaturas

[...]son representaciones de palabras que se escriben por sólo alguno o algunos de sus elementos más significativos de los que las determinan. Son significantes lingüísticos constituidos por un componente alfabético portador de contenido semántico y por un componente simbólico. El componente simbólico sólo excepcionalmete es alfabético (caso de letras sobrescritas al componente

³ Conforme Belloto (2014, p. 426), a Diplomática era a disciplina responsável pela estrutura formal dos textos e atualmente se ampliou para o estudo de todos os tipos documentais e seus usos, origem e atuação.

alfabético) y no supone necesariamente contenido semántico en sí mismo por cuanto es factor cambiante⁴ (CONTRERAS, 1994. p. 107).

Cury (2001), no seu *Breve Tratado da Taquigrafia*, faz um resumo da trajetória das abreviaturas e afirma que elas estão presentes na escrita desde o século I a.C., com as notas tironianas. O termo taquigrafia se refere ao modo rápido de escrever, foi desenvolvido para ser uma ferramenta para transcrição de discursos no momento em que eram proferidos. Segundo o autor, importantes figuras gregas e latinas fizeram estudos sobre o sistema taquigráfico, tais como Marco Túlio Cícero, São Cipriano, Plutarco, Santo Isidoro, Santo Agostinho e muitos outros que se dedicaram ao estudo das abreviaturas desde épocas remotas. Sobre as notas tironianas, o autor faz uma importante afirmação ao dizer que

as Notas não foram inventadas nem numa só época nem por um só autor. Outros contribuíram, depois de Tiro, para o seu aperfeiçoamento. Contribuíram para o desenvolvimento das Notas Tironianas, segundo Santo Isidoro, Vipsanio Filargio, Aquila e Sêneca (CURY, 2001, p. 8.).

De acordo com o autor as abreviaturas eram corriqueiras na escrita da Idade Média e os padres e monges da Igreja Católica contribuíram muito com a elaboração de materiais acerca do assunto. No século XV Johann Heidelberg (ou Tritêmio), escreveu 80 obras, entre as quais se destacam *A poligrafia e a Esteganografia*. Nos séculos seguintes teremos, conforme o autor, “o redescobrimto das notas tironianas” (CURY, 2001, p. 4), em que surgem os nomes de grandes escritores do tema como Jan van Gruytère (o Grutero), (1560-1627) e o beneditino Mabillon que publica, no século XVII, a *De Re Diplomatica*, obra que conta com, entre outros assuntos da esfera paleográfica, explicações sobre a interpretação das notas tironianas.

No século XVIII Pietro Carpentier também publicou uma obra para descrever as notas tironianas, *Alphabetum tironianum*, na qual explicava, pela primeira vez, a metodologia das notas tironianas. No mesmo século o alemão Frederico Ulrico Kopp, publica um importante estudo em que reúne cerca de doze mil abreviaturas latinas em forma de dicionário e sua obra serviu de inspiração para outros trabalhos posteriores. (CURY, 2001).

Atualmente, contamos com um importante material no site *Abbreviations*, de Olaf Pluta. Trata-se de uma base de dados da qual constam mais de 70 mil abreviaturas

⁴ [...] são representações de palavras que se escrevem por apenas um ou alguns dos elementos mais significativos que as determinam. São significantes linguísticos constituídos por um componente alfabético portador de conteúdo semântico e por um componente simbólico. O componente simbólico é excepcionalmente alfabético (no caso de letras sobrescritas no componente alfabético) e não supõe necessariamente um conteúdo semântico em si, uma vez que é um fator mutável. (TRADUÇÃO NOSSA).

de documentos da Europa e dos Estados Unidos. As abreviaturas são referentes aos séculos VIII até o XV e são atualizadas periodicamente.

Com relação aos estudos das abreviaturas no Brasil, contamos com o trabalho hercúleo de Maria Helena Ochi Flexor: *Abreviaturas: manuscritos dos séculos XVI ao XIX*; no qual a autora elenca abreviaturas da documentação de vários arquivos e indica a época dos usos e seus significados. Temos, ainda, um *Glossário de abreviaturas* de Albertina Ribeiro da Gama, trabalho importante para o estudo de abreviaturas medievais. A dissertação de mestrado de Elaine Chaves (2006), em que a autora analisa a trajetória dos pronomes Você e Vossa Mercê, por meio das abreviaturas presentes em cartas particulares dos séculos XIX e XX.

Costa (2007) realiza a edição de um documento do século XVIII e propõe uma classificação das tipologias de abreviaturas, a saber: sinal geral; suspensão; sigla simples; sigla reduplicada; sigla composta; contração; letra sobrescrita; mista; sinal especial; notas tironianas; numérica e signos abreviativos. Outro trabalho que trata das tipologias é o de Coelho, Ramos e Duchowny (2015), em que as autoras analisam as abreviaturas de documentos setecentistas e recategorizam as abreviaturas em: suspensão; sigla; contração; numérica; sinal especial; sinal com valor universal; sinal com valor específico e letra reduplicada.

Seixas (2020) apresenta a análise das abreviaturas em documentos setecentistas para traçar o perfil sociolinguístico do escrevente, pelo uso que ele faz do sistema braquigráfico, a autora identifica seu nível de escolarização.

No que diz respeito aos tipos de abreviaturas presentes no *corpus*, seguiremos, *a priori*, as mesmas classificações propostas por Berwanger e Leal (1995, p. 92-93), como a seguir:

- a) Siglas: a palavra é representada pela letra inicial. Se a letra vier dobrada, significa que a palavra está no plural ou superlativo. Se a letra estiver invertida ou de cabeça para baixo, significa palavra no feminino. Às vezes, as abreviaturas aparecem também com sinais.
- b) Suspensão ou apócope: corta-se o final da palavra ou final da sílaba, que, assim, fica inacabada. As palavras mais corriqueiras é que são abreviadas.
- c) Contração ou síncope: a palavra é composta de elementos do início e fim da palavra.
- d) Letras sobrescritas: uma pequena letra é inscrita por cima da abreviatura.
- e) Sinais especiais: são sinais que se colocam no início, meio ou fim da palavra, significando uma sílaba ou ausência de uma letra.
- f) Notas tironianas ou taquigrafia: inventadas por um escravo liberto que pertencia a Cícero, de nome Tiro, que anotava seus discursos através de sinais. As notas tironianas (ou taquigrafia) foram usadas desde o Império Romano até o século X, quando entraram em decadência. É muito raro encontrá-las em documentação brasileira.

3. Metodologia

A pesquisa apresenta um caráter interpretativo; com isso, pode ser caracterizada como bibliográfica. Segundo Gil (2002, p. 45), esse tipo de pesquisa permite “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Isso porque, ao analisar as ocorrências de abreviaturas em documentos dos setecentos, será necessário revisar os trabalhos já propostos para o tema. Desse modo, as leituras e a edição da documentação, bem como o recorte e catalogação das abreviaturas serão feitos paralelamente. Após essas etapas, será realizada a análise dos dados, com a descrição das abreviaturas e o produto final, que será o vocabulário ilustrado com a transcrição do material.

Para tanto, as etapas metodológicas se constituem de:

- (i) Editar rigorosamente o documento escolhido, respeitando as características do texto, tais como pontuação, ortografia, separação vocabular, diacríticos e abreviaturas;
- (ii) Consultar obras que tratam do tema (teses, dissertações, artigos, livros, manuais, tratados, ortografias e gramáticas do século XVIII ou anterior ao período);
- (iii) Recortar as abreviaturas presentes no manuscrito, com auxílio de programas como o *adobe photoshop*;
- (iv) Vetorizar as imagens recortadas;
- (v) Verificar as distinções entre as mesmas ocorrências de palavras abreviadas;
- (vi) Dispor, em forma de quadro, os recortes das abreviaturas do manuscrito em ordem alfabética, com as transcrições, possíveis interpretações, localização da ocorrência no documento e tipologia de cada uma.

3.1 Edição diplomática de documentos manuscritos

A edição conservadora de documentos permite que os estudos linguísticos conheçam as características da escrita vigentes em cada época e a compreensão dos seus usos. Segundo o público-alvo e objetivo de pesquisa, opta-se por uma das modalidades de edição existentes: *fac-similar*, diplomática, semidiplomática ou modernizada (CAMBRAIA, 2005). Entretanto, é preciso considerar que, “não obstante todo o cuidado rigoroso por parte do editor” (MENDES, 2008, p. 162), “uma edição [mesmo que] diplomática já constitui uma interpretação subjetiva, pois deriva da leitura que um especialista faz do modelo” (CAMBRAIA, 2005, p. 94).

Há de se pontuar que, para trabalhos filológicos e paleográficos rigorosos, a edição dos documentos pesquisados (realizadas pelo pesquisador ou por fonte confiável) é etapa fundamental do trabalho, uma vez que

[...] não seria ocioso lembrar que faz algum tempo se vem chamando a atenção para a importância da qualidade das edições preparadas (em termos de rigor filológico) para o estudo dos fatos linguísticos documentados nos textos e, não apenas, aqueles dos níveis fonológico e gráfico. A edição semidiplomática [ou diplomática] deve ser a primeira etapa para todo e qualquer trabalho de caráter filológico. Desse modo, torna-se possível analisar os fatos linguísticos desde o nível gráfico até o discursivo (LOSE; TELLES, 2017, p. 289).

A edição escolhida considerou o público-alvo almejado, uma vez que o trabalho busca contribuir com os estudos diacrônicos acerca do estudo de abreviaturas em documentação setecentista de língua portuguesa. Buscamos, portanto, preservar ao máximo as características originais do documento e preservar as abreviações presentes. A preservação desse sistema de usos da língua é fundamental para os linguistas, uma vez que pode contribuir para o conhecimento da língua em tempos remotos. Como explica Cohen (2016, p. 19),

O critério referente às abreviaturas para a edição do Mapa Geográfico e para outros manuscritos que estamos transcrevendo, portanto, é: “As abreviaturas serão mantidas na transcrição e desenvolvidas posteriormente em um glossário.” (COHEN, 2010). Consideramos que este critério é mais conservador e, portanto, mais adequado a uma edição que visa ao estudo linguístico, cujos fatos de língua não devem ser alterados: leva a uma maior fidedignidade, respeita o texto e não adultera uma forma que no nosso entender possui um significado linguístico a ser descoberto.

Portanto, com o intuito de preservar os aspectos genuínos do documento e para não interferir ou modificar as palavras abreviadas, a edição elencada se preocupa em preservar a forma do texto, não apenas com seu conteúdo. O presente trabalho poderá interessar os estudiosos das Ciências Humanas em geral, que utilizam de textos manuscritos. No entanto, linguistas se beneficiarão mais, uma vez que a preservação dos aspectos linguísticos originais do documento estudado pode contribuir com estudos relativos às formas escritas dos setecentos em língua portuguesa.

3.2 Normas para transcrição

É necessário que sejam adotados critérios bem elaborados para o reconhecimento e identificação de caracteres, de forma que o texto original seja respeitado no momento da edição. Para tanto, normas devem ser propostas e seguidas à medida que o trabalho de transcrição é realizado.

O estabelecimento de normas garante a conservação dos aspectos formais originais dos documentos, ou seja, a ortografia, a sintaxe, as idiosincrasias etc. Conforme Fachin (2009, p. 19), deve-se fazer uso de “normas de transcrição e critérios de leitura elaborados, com o intuito de editar os documentos de forma fidedigna, ou seja, sem oscilações”. Para além

dessas questões, prossegue o autor, “para que o resultado de sua edição possa ser examinado por outros pesquisadores, todos os critérios utilizados devem ser divulgados.” (p. 19). Essas normas devem ser elencadas e destacadas na edição para nortear leituras posteriores.

Para a edição do manuscrito que compõe o *corpus* desta pesquisa, serão adotadas as normas propostas por Mendes (2008), que propôs adaptações às normas estabelecidas por Cambraia *et al.* (2001). É importante observarmos, ainda, que, com a finalidade de tornar a leitura mais fluida, alguns ajustes foram realizados.

4. Vocabulário ilustrado de abreviaturas de documentos setecentistas em língua portuguesa – primeiras amostras

O uso de abreviaturas em documentos escritos é bastante remoto. Conforme demonstra Spina (1977), o primeiro sistema é o de notas tironianas, seguido das notas jurídicas. Esses usos foram muito difundidos da Idade Média em função do valor dos materiais de escrita, haja vista que as reduções de palavras permitiam a economia de espaço na escrita.

O fato é que, além de causarem bastante dificuldade no momento da leitura e compreensão dos textos, as abreviaturas são, ainda, carentes de estudos que possam englobar esse sistema de escrita tão presente em documentos do século XVIII e de séculos passados. Ademais, com as pesquisas do sistema abreviativo, compreende-se que temos um padrão de reduzir as palavras desde a Antiguidade, embora as motivações sejam outras.

Antes de apresentar as primeiras amostras do vocabulário ilustrado proposto neste projeto, achamos por bem recapitular o que dizem algumas obras sobre os usos de abreviaturas em documentos do século XVIII. Consultamos, em trabalho anterior, aquelas que tratavam do tema e citaremos parte das análises:

Sobre as disposições do uso de abreviaturas, em 1671, João Franco Barreto publicou a *Ortografia da Língua Portuguesa*, que tratava de vários assuntos e, entre eles, abreviaturas: Como é possível conferir, o autor entende o uso dos antigos que precisavam de “presteza do escrever”, mas defende que a escrita deve ser limpa e que o uso de abreviaturas em documentos europeus estava excessivo e era preciso adotar postura mais comedida. Com isso, aconselha que esse emprego fosse feito apenas quando necessário. [...] é possível compreender que [...] havia recomendações, mas não proibições acerca do emprego de abreviaturas (OLIVEIRA, 2019, p. 51).

No mesmo texto, temos um comentário sobre a ortografia de Feijó, do ano de 1734:

João de Morais Madureira Feijó discute que as abreviaturas podem ser usadas desde que seja possível compreender a quais palavras se referem. O autor adverte que elas devem ser claras e fáceis de entender. Na sequência, ele apresenta alguns

exemplos e tipos de abreviaturas que podem ser dispostos sem comprometer a leitura, tais como S. para Senhor; Max. para Máximo; Sup^e. para Suplicante; phia. para filologia; números romanos com o propósito de evitar prolixidade. Por fim, Feijó indica que não se misturem dois tipos de categorias e, para exemplificar, ele propôs usar X2 para designar o número doze. Posto essas ressalvas, não há, nessa ortografia, tal como em outras, proibição do uso de abreviaturas (OLIVEIRA, 2019, p. 53).

Muitos são os autores que dissertam sobre o uso de abreviaturas em documentos manuscritos: podemos citar o alemão Frederico Ulrico Kopp, Maria Luisa Pilar Ostos e Elena Rodrigues, Maria Isabel Faria e Maria da Graça Pericão, Maria das Graças Sobral, Elaine Chaves, Olívia Nogueira, João Eurípedes Frankin Leal, Maria Antonieta Amarante de Mendonca Cohen, Renata Ferreira Costa, Célia Marques Telles, Adriano Capelli e tantos outros linguistas, historiadores e pesquisadores das Ciências Humanas. Contudo, há, ainda, uma lacuna sobre o tema, conforme nos mostra Cohen (2016):

Muito há o que se descobrir ainda sobre o valor linguístico das abreviaturas, ou de como essas se entrelaçam a outros processos linguísticos. Seu desenvolvimento sumário, como tem sido proposto em muitos dos critérios de transcrição de documentos antigos, afastam-nas da nossa visão, tiram-nos a oportunidade de nos familiarizarmos mais com as elas e com o que podem significar linguisticamente (COHEN, 2016, p. 24).

Por isso insistimos no fato de que a preservação das abreviaturas, por meio da edição diplomática, é de grande valor aos linguistas. Para a pesquisa atual, o documento utilizado contempla mais de uma década dos setecentos dessas formas de abreviar, mas precisamos ressaltar que se trata de um trabalho inesgotável, considerando a gama de documentos em Língua Portuguesa disponíveis e os inúmeros usos de palavras abreviadas:

Ao oferecer uma “proposta de edição”, o filólogo entende que o trabalho com o texto é inesgotável, estando sempre sujeito a revisões, (re)ajustes, reescrituras e (re)apropriações. E é por isso mesmo que o texto não se encerra. O texto, mesmo materializado em livro, não se encerra (SACRAMENTO, 2019, p. 480).

Foi preciso realizar a escolha, entre tantos manuscritos disponíveis, de um *corpus* para a presente pesquisa, pensando no tempo de quatro anos. Essa escolha da documentação foi justamente pela extensão da obra. No entanto, caso haja necessidade, outros manuscritos serão acrescentados à pesquisa. Porém, o trabalho deverá ser revisitado de tempos em tempos para acréscimo de material após a finalização do doutorado.

A escolha pelo termo “vocabulário” e não glossário ou outras opções foi pautada na definição de Faulstich (1995), (*apud* Barbosa, 2001, p. 32), que o define como “Repertório

que inventoria os termos de um domínio e que descreve os conceitos designados por esses termos por meio de definições ou de ilustrações.”

Pascual e Souto (2003, p. 55), sobre a utilização do termo vocabulário, asseveram que

Entendido de manera generosa, vocabulario sería un parasinónimo de diccionario; sin embargo, parece razonable restringirlo, bien, conforme a lo propuesto por el DRAE bajo este término en sus acepciones tercera y quinta, a los catálogos de palabras pertenecientes a una región, actividad o campo semántico determinado, bien, como hace Manuel Alvar Ezquerra (1993b: 17), a una selección de términos realizados con criterios extralingüísticos.⁵










Portanto, no nosso vocabulário, iremos inventariar todas as abreviaturas presentes no documento selecionado e ordená-las em cinco colunas⁶ dispostas da seguinte forma: (i) imagem recortada da abreviatura; (ii) transcrição fidedigna ao texto; (iii) possível interpretação da abreviatura de acordo com o contexto em que aparece no manuscrito; (iv) localização da abreviatura no documento e (v) tipologia.

Essa terceira coluna se denomina como “possível interpretação”, porque sabemos, como nos diz Cambraia (2005, p. 94), que “uma edição [mesmo que] diplomática já constitui uma interpretação subjetiva, pois deriva da leitura que um especialista faz do modelo”. Para fins de esclarecimentos, apresentamos, abaixo, um excerto do que se pretende fazer ao longo da pesquisa e como será, *a priori*, a configuração do vocabulário ilustrado proposto:

⁵ Entendido generosamente, “vocabulário” seria sinônimo de dicionário; no entanto, parece razoável restringi-lo, como proposto pelo DRAE sob este termo em seus terceiro e quinto significados, aos catálogos de palavras pertencentes a uma região, atividade ou campo semântico específico, ou, como Manuel Alvar Ezquerra (1993b: 17), a uma seleção de termos feitos com critérios extralingüísticos. (TRADUÇÃO NOSSA).

⁶ Outras colunas poderão ser adicionadas ao longo do trabalho, de acordo com as demandas.

Tabela 1

Imagem(ns)	Transcrição	Interpretação de acordo com o contexto	Localização	Tipologia
	Conq ^{ta} .	Conquista	Linha 90	Letras Sobrescritas
	dificuld ^{es} .	Dificuldades	Linha 124	Letras Sobrescritas
	Gov ^o .	Governo	Linha 91	Letras Sobrescritas
	Gov ^{or} .	Governador	Linha 91	Letras Sobrescritas
	Janr ^o .	Janeiro	Linha 125	Letras Sobrescritas
	m ^{tas} .	Muitas	Linha 100	Letras Sobrescritas
	p ^a .	Para	Linha 91	Letras Sobrescritas
	p ^f .	Por	Linha 104	Letras Sobrescritas
	q ^o .	Que	Linha 91	Notas Tironianas
	S ^m .	Sam	Linha 126	Letras Sobrescritas
	S ^o .	Santo	Linha 147	Letras Sobrescritas

Fonte: dados da autora.

5. Considerações finais

Conforme apontado anteriormente, há trabalhos valiosos sobre as abreviaturas em textos manuscritos já realizados. Mas, propriamente acerca desse tema, ainda carecemos de mais estudos em Língua Portuguesa, como aponta Seixas (2020). Isso porque, geralmente,

as análises propostas encontram-se dissolvidas em trabalhos de outra natureza. Entendendo a necessidade de mais pesquisas que se empenhem exclusivamente sobre o tema, pretendemos auxiliar o avanço desse campo de entendimento das ciências paleográficas e filológicas, que é a compreensão das abreviaturas presentes em textos manuscritos dos setecentos.

Referências

ACIOLI, V. L. C. **A escrita no Brasil Colônia: um guia para leitura de manuscritos**. 2. ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2003.

ALMEIDA, O. N. **O Mapa geográfico do século XVIII: edição e análise das abreviaturas**. 2015. 78 f. Monografia (graduação em Letras). Faculdade de Letras/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

BARBOSA, A. G. Perfis sócio-históricos de redatores do século XIX: graus de letramento e ortografia. **Seminário Nacional do Projeto para a História do Português Brasileiro**. 13-14 out., Maceió, Brasil, 2013.

BARBOSA, M. A. Dicionário, vocabulário, glossário: concepções. In: ALVES, Ieda Maria. (Org.). **A constituição da normalização terminológica no Brasil**. 2. ed. São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001.

BASSETTO, B. F. **Elementos de filologia românica**. São Paulo. EDUSP, 2001.

BELLOTTO, H. L. **Arquivo: estudos e reflexões**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

BLUTEAU, R. **Vocabulario portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico...** Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712 - 1728. 8 v. Disponível em: <<http://dicionarios.bbm.usp.br/pt-br/dicionario/1/abreviaturas>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BUENO, F. da S. **Estudos de Filologia Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1963.

CAMBRAIA, C. N. *et al.* Normas para transcrição de documentos manuscritos para a História do Português do Brasil. In: MATOS E SILVA, R. V. (Org.). **Para a História do Português Brasileiro**. Vol. II: Primeiros Estudos. Tomo II. Humanitas/FFLCH/FAPESP. 2001.

CAMBRAIA, C. N. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAPELLI, A. **Dizionario di abbreviature latine ed italiane**. Milano: Ulrico Hoepli, 1949.

CHAVES, E. **Implementação do pronome Você: a contribuição das pistas gráficas**. 2006. 273 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

COELHO, S.; RAMOS, J.; DUCHOWNY, A. Processos e mudanças em abreviaturas mineiras setecentistas: regularidade e ruptura. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 17, n. 2, p. 333-352, 2015.

COHEN, M. A. A. de M. Pelos caminhos de Minas: o português nos manuscritos da Estrada Real. **Revista Caletroscópio**, Mariana, v. 4, n. esp., p. 8-26, 2016. ISSN: 2318-4574.

CONTRERAS, L. N. **Manual de paleografia: fundamentos e historia de la escritura latina hasta el siglo VIII**. Madrid: Catedra, 1994.

COSTA, R. **Edição semidiplomática de Memória Histórica da Capitania de São Paulo, Códice E11571 do Arquivo do Estado de São Paulo**. 2007. 558 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

COSTA, R. F. Abreviaturas: simplificação ou complexidade da escrita? **Histórica: Revista on line do Arquivo Público de São Paulo**. São Paulo, ano 2, n. 15, out. 2006. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao15/materia01/>. Acesso em: 25 nov. 2020.

CRUZ, A. Observações sobre o estudo da paleografia em Portugal. **Cale: Revista da Faculdade de Letras do Porto**, p. 173-233, 1966. Repositório Aberto da Universidade do Porto. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9400>. Acesso em: 01 dez. 2020.

CURY, W. **Breve histórico da taquigrafia: fatos interessantes (e curiosos) na história da taquigrafia. Palestra no encontro dos taquígrafos do Espírito Santo**. Vitória, 2001. Disponível em: http://www.taquigrafiaemfoco.com.br/historiadataquigrafia/breve_historico_para_o_site.pdf. Acesso em: 02 dez. 2020.

DIAS, M. M.; BIVAR, V. dos S. B. Paleografia para o período colonial. In: Paleografia e fontes do período colonial brasileiro. **Estudos CEDHAL**, Nova Série, n. 11. São Paulo: Humanitas/FFLCHUSP, 2005. P. 11-38.

DUCHOWNY, A. T; COELHO, S. M.; COELHO, G. H. Sistema de abreviaturas de documentos adamantinos setecentistas. **Revista Letras**. Curitiba, n. 90, p. 233-252, 2014.

FACHIN, P. R. M. Critérios de leitura de manuscritos: em busca de lições fidedignas. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, v. 10/11, p. 237-262, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59824>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FACHIN, P. Critérios de leitura de manuscritos: em busca de lições fidedignas. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 10-11, p. 237-262, 2 jun. 2009.

FARIA, M. I; PERIÇÃO, M. da G. **Dicionário do livro**. Lisboa: Guimarães, 1988.

FAULSTICH, E. **Base metodológica para a pesquisa em socioterminologia**. Termo e variação. Brasília. UnB, 1995.

FLEXOR, M. H. O. **Abreviaturas: manuscritos dos séculos XVI ao XIX**. 2 ed. São Paulo: UNESP; Arquivo do Estado, 1990.

GAMA, A. R. da. **Álbum de paleografia: glossário de abreviaturas**. Salvador: UFBA; DLTH 1972. v. 3.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. Tradução Marcos Marcionilio. São Paulo: Parábola, 2003.
- KOPP, U. F. **Paleographia critica**. Mannheim: Svmptibus auctoris, 1817-1829.
- LEAL, J. E. G. F. **Glossário de paleografia**. Rio de Janeiro: Associação dos Arquivistas Brasileiros, 1994.
- MATTOS E SILVA, R. V. **Caminhos da linguística histórica: ouvir o inaudível**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MEGALE, H, TOLEDO NETO, S. de ALMEIDA, (Orgs.) **Por minha letra e sinal: documentos do ouro do século XVII**. São Paulo, Ateliê, FAPESP, 2005.
- MENDES, S. T. P. **Combinações lexicais restritas em manuscritos setecentistas de dupla concepção discursiva: leitura e escrita**. 2008. 719 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- NUNES, E. B. **Abreviaturas paleográficas portuguesas**. Lisboa: Faculdade de Letras, 1980-1981.
- NUNES, E. B. **Álbum de paleografia portuguesa**. Lisboa: Instituto de Alta Cultura, 1969.
- OLIVEIRA, C. B. de. **Estudo comparativo das abreviaturas em documentos polítestemunhais do testamento do rei D. Pedro II, de Portugal**. 232 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto. 2019.
- PASCUAL, J. I. P., SOUTO, M. C. El diccionario y otros productos lexicográficos. In: GUERRA, A. M. M. (Org.). **Lexicografía española**. Barcelona: Ariel; 2003. p. 54-78.
- PEREIRA, T. L. G.; TELLES, C. M. A problemática concernente ao desenvolvimento de abreviaturas. **Seminário de Arquivologia** 01, 1982, Salvador: UFBA, 1982. 12p.
- PILAR OSTOS, M. L. PARDO; RODRIGUEZ, E. E. **Vocabulário de codicologia**. Madrid: Arco Libros, 1997.
- PLUTA, O. **Abbreviations**. Disponível em: <https://abbreviations.net/index.html>. Acesso em: 02 dez. 2020.
- SACRAMENTO, A.; NASCIMENTO, H. I. Entre A filologia e a linguística histórica: o texto como artefato histórico. **Macabéa – Revista Eletrônica Do Netlli**, Crato, v. 8., n. 2, p. 473-487, 2019.
- SEIXAS, V. C. **As abreviaturas na escrita setecentista: pistas gráficas como recurso subsidiário de caracterização sociolinguística do escrevente**. 2020. 247f. Tese (Doutorado

em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SOBRAL, M. das G. T. **Abreviaturas: uso e função nos manuscritos**. 2007. 121f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SPINA, S. **Introdução à edótica**. São Paulo: Cultrix, 1977.

TELLES, C. M. **Estudos filológicos: linguística românica e crítica textual**. Salvador: EDUFBA, 2016.

TELLES, C. M.; LOSE, A. D. Qual edição e o que editar. **A cor das letras**. v. 18, n. 2, 2017.

Fonte documental:

Primeiro copiador das respostas dos Senhores Governadores desta capitania [Minas Gerais] às ordens de S.^a Mag[esta]de, e contas que lhe derão que principia no Governo do Sen[h]or Antonio de Albuquerque Coelho de Carvalho 1710-1721. - [120] f., enc.; 30 cm. Disponível em: <<http://purl.pt/27086>>. Acesso em: 08 dez. 2020.

IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Joel Windle¹

O interesse em questões de identidade e subjetividade no ensino de línguas é algo recente. As pesquisas mais consagradas da área tiveram como foco estruturas linguísticas e processos cognitivos de aprendizagem. A formação de professores, no geral, acompanhou essa preocupação, assim como o material didático. O antigo método gramática-tradução buscava sentidos e equivalências apenas dentro dos textos estudados, muitas vezes frases soltas escolhidas para demonstrar “regras” gramaticais. O método áudio-lingual, por sua vez, buscava munir os alunos com frases prontas, passando pela imitação de falantes “nativos”. A abordagem comunicativa, atualmente preeminente, vai mais longe, preparando alunos para interação a partir de modelos “nativos”.

Nesse panorama, as identidades dos próprios alunos – seus corpos, suas trajetórias, suas condições de vida, suas possibilidades de agir no mundo – foram deixados de lado. Identidades culturais dos Estados Unidos ou da Inglaterra presentes em obras comunicativas se restringem, muitas vezes, a falantes brancos de classe média e da elite econômica (NASCIMENTO; WINDLE, 2020).

O letramento crítico, objeto do texto que segue, apresenta uma grande novidade tomando como ponto de partida as subjetividades dos alunos como cidadãos dentro de um contexto social atravessado por relações de poder. O letramento crítico problematiza as identidades socialmente construídas, inclusive pela ação ideológica dos modelos de ensino tradicionais. Como lembra Biesta, a escola serve diversas finalidades, contemplando a qualificação (transmissão de conhecimento), socialização (reconhecimento e inserção em normas sociais vigentes) e subjetivização (a capacidade de refletir de forma crítica sobre a

¹ Doutor em Educação pela Universidades de Melbourne e Bourgogne. Docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: jawindle@gmail.com.

sociedade e de se empoderar como agente) (BIESTA, 2015). Enquanto o ensino de inglês geralmente tem valorizado as primeiras duas funções, o letramento crítico vai ao encontro do conceito freiriano de *conscientização* para dar ênfase ao último.

O letramento crítico surge de diversas tradições, incluindo a freiriana, e de críticas ao conceito de alfabetização. O conjunto dessas tradições, os chamados novos estudos de letramentos, busca expandir o entendimento de letramento além das práticas escolares, para contextos e formas de interação que envolvem todo tipo de texto, incluindo textos visuais, digitais e multimodais. Nossas interações com esses textos, *offline* e *online*, têm um papel crescente nas construções identitárias. Ser letrado, historicamente, foi definido de forma restrita, associado à racionalidade e à civilização, característica de homens brancos, ricos, justificando o projeto “civilizatório” colonial. Um dos pesquisadores fundadores da área de novos estudos de letramento, Brian Street, mostrou numa etnografia no interior do Irã como uma população considerada analfabeta, na verdade tinha práticas de letramento sofisticadas, porém não reconhecidas por instituições de poder, como a escola (STREET; PISHGHADAM, 2015). Outros pesquisadores defendem que não existe nenhuma cultura “analfabeta”, nem mesmo sociedades categorizadas como “orais”.

Em relação ao ensino de língua inglesa, essas críticas mostram a função ideológica de uma definição de competência linguística, comunicativa ou pragmática calcada apenas numa única identidade – o falante nativo ideal. Quem não se adequar a esse padrão único não fala inglês (equivalente a ser analfabeto), fala errado (é incompetente), ou fala com traços da sua própria identidade (é inautêntico). Ao contrário, precisamos ampliar a visão do que é inglês e do que é falar inglês, repensando primeiro quais as fontes e formas de aprendizagem que mobilizamos na sala de aula e que permitiriam um protagonismo dos alunos.

Os letramentos (práticas sociais mediadas por textos escritos, visuais, áudios ou multimodais) não surgem de uma única “agente” ou “agência” de letramento, que seria a escola. Outras agências de letramento, como mostra a pesquisa pioneira de Ana Lúcia Silva Souza, incluem o movimento hip-hop, que contribui para a construção de identidades afro-diaspóricas por meio do que ela chama de “letramentos de reexistência” (SOUZA, 2011). Agências de letramento comunitárias, como formas de socialização juvenil na rua, a igreja, e a militância política, são importantes na formação de identidades. Tais agências muitas vezes são transnacionais e multilíngues, como mostra a participação de jovens brasileiros das periferias urbanas em comunidades virtuais onde se usa o inglês afro-americano (WINDLE; BRAVO, 2019). A importância de novas práticas mediadas por tecnologias digitais fica evidente também em termos como letramento digital e multiletramentos.

Os novos estudos de letramentos, independente de etiqueta, têm em comum uma sensibilidade para a pluralidade e mobilidade cultural como elementos de construção e contestação identitária. A perspectiva de letramento crítico desenvolvido no Brasil com essa sensibilidade já ganhou algum espaço dentro das políticas públicas, inclusive nas normas curriculares e de escolha de livro didático. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que escolhe livros por edital, faz do governo federal um dos maiores compradores de material didático do mundo. No Brasil, o PNLD movimentou mais da metade das vendas de livros. Por esse motivo, é de suma importância investigar como as estratégias de letramento crítico estão contemplados dentro dos livros didáticos selecionados, como faz a Quézia dos Santos Costa no texto que segue. Como mostra a autora, existe uma certa riqueza de estratégias presentes em obras atualmente em uso, porém existe sempre a ameaça de um retrocesso aos modelos de língua e de alfabetização excludentes e limitadores, voltados apenas para a qualificação e uma socialização em forma de submissão à ordem social, política e econômica hegemônica.

Referências

- BIESTA, G. What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. **European Journal of education** v. 50, n.1, p. 75-87, 2015.
- NASCIMENTO, G.; WINDLE, J. A. Tradução Luciana Maira de Sales Pereira. O nexos de raça e classe no ensino de Língua Inglesa. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 1, n. 2, p. 681-707, 2020.
- SOUZA, A. L. S. **Letramentos de Reexistência**. *Poesia, Grafite Dança: Hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2011.
- STREET, B.; PISHGHADAM, R.; ZEINALI, S.. “Changes and challenges of literacy practices: A case of a village in Iran.” **International Journal of Society, Culture & Language**, v. 3, n. 1, 2015.
- WINDLE, J.; BRAVO, B. P. F. Plurilingual social networks and the creation of hybrid cultural spaces. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 1, p. 139-157, 2019.

ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO CRÍTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ÊNFASE NOS TRACOS CULTURAIS IDENTITÁRIOS

Quézia dos Santos Costa¹

Resumo

Este trabalho tem como objetivo identificar se as estratégias de letramento crítico que compõem uma coleção de língua inglesa, indicada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2018, servem para retratar traços culturais identitários de língua, modos de vida e arte. Tendo em vista que o livro didático pode atuar como instrumento para a prática de letramento crítico no processo de ensino-aprendizagem, muitos foram os trabalhos desenvolvidos na última década considerando o letramento crítico em virtude do livro didático. Entretanto, raros são os que o fizeram viabilizando uma maior contemplação no campo da cultura, no sentido de se compreender como os elementos culturais que constituem a identidade do sujeito são apresentados nesses recursos didáticos. Diante disso e reconhecendo a importância de se incluir a cultura no diálogo entre letramento crítico e livro didático, justifica-se um trabalho em resposta à lacuna de trabalhos existentes nessa linha. Entre outros, esse estudo fundamentou-se teoricamente nos conceitos de Gee (2008), Herais (2009) e Kramsh (2001), autores conceituados cujas considerações sobre letramento crítico, livro didático e identidade cultural têm exercido grande influência no campo da Linguística Aplicada. O estudo se trata de uma pesquisa documental de cunho qualitativo e interpretativo, tendo a análise de conteúdo como metodologia usada para a análise dos dados. Como resultado, identificou-se um total de 10 estratégias críticas, repetidamente utilizadas em atividades distintas e empregadas de maneira individual ou combinadas entre si.

Palavras-chave: Letramento Crítico. Cultura. Identidade. Livro Didático.

Abstract

This work aims to identify critical literacy strategies that a collection of English language indicated by the 2018 National Textbook Program serves to portray identity cultural traits of language, ways of life and art. Bearing in mind that the textbook can act as an instrument for the practice of critical literacy in the teaching-learning process, many works have been developed in the last decade considering critical literacy due to the textbook. However, rare are those who have made it possible for greater contemplation in the field of culture, in the sense of understanding how the cultural elements that constitute one's identity are presented in these didactic resources. In view of this and recognizing the importance of including culture in the dialogue between critical literacy and textbooks, a work in response to the gap in existing works within this line is justifiable. Among others, this study was theoretically based on the concepts of Gee (2008), Herais (2009) and Kramsh (2001), renowned authors whose considerations on critical literacy, textbook and cultural identity have exerted great influence in the field of Applied Linguistics. The study is a qualitative and interpretative documentary research,

¹ Mestranda. Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Orfanó. E-mail: queziacosta@hotmail.com

with content analysis as the methodology used for data analysis. As a result, a total of 10 critical strategies were identified, repeatedly used in different activities and employed individually or combined with each other.
Keywords: Critical Literacy. Culture. Identity. Textbook.

1. Introdução

No contexto educacional da atualidade, com suas diversas possibilidades pedagógicas, faz-se essencial considerar a noção do letramento crítico, enfatizada como exercício de problematização e expansão de perspectivas (MATTOS, 2015). Esse letramento crítico, que compreende a linguagem como atividade social e valoriza a formação crítica dos discentes, advoga que não se pode desconsiderar os aspectos ideológicos inerentes da linguagem e da construção de significado (id.; ibid.). Gee (2008) argumenta que a construção de significado por meio da interpretação de tudo o que chega até nós através da linguagem é fundamental para que se possa compreender os privilégios, a repressão e as relações de poder. Ao construir seu próprio significado, o indivíduo será capaz de, através da linguagem, atuar em diferentes práticas sociais, a fim de posicionar-se como sujeito crítico e provocar mudanças, se assim o desejar (id.; ibid.). De acordo com o autor, o letramento crítico propicia um ensino voltado para o empoderamento do aluno, capacitando-o a rejeitar a opressão e a realizar transformações sociais (id.; ibid.).

As OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) elaboradas em 2006, também reconhecem a importância do letramento crítico, principal arcabouço teórico que norteia o presente estudo. Esse documento, cujos olhares estão voltados para o caráter educativo, cidadão e crítico do ensino, aponta que o letramento crítico tem como um de seus princípios a formação de um leitor que compreende que “aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo” (BRASIL, 2006, p. 98). Mattos (2015) reforça que as OCEM priorizam o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, viabilizando reflexões sobre discursos distintos e suas relações de poder, assim também como uma ação em prol de uma transformação social.

Acredita-se que o livro didático, “identificado como um gênero que funciona comunicativamente como uma fonte de instrução e informação sobre como as pessoas fazem coisas na sociedade”, é capaz de abranger múltiplos discursos, permitindo uma postura crítica sobre questões que regularmente envolvem a vida social dos educandos (HEMAIS, 2009, p. 69). Em virtude disso, tem sido crescente o número de estudos surgidos nos últimos anos com o intuito de investigar o papel do livro didático no trabalho de letramento crítico.

Em sua maioria, eles procuram analisar como as atividades desse recurso pedagógico podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades críticas dos alunos.

Considerando-se a relevância do tema, percebemos, contudo, que ainda são poucos os pesquisadores que se valem da relação entre letramento crítico e livro didático para, deliberadamente, abordar questões culturais. Tão pouco vemos, dentro dos inúmeros estudos que exploram o letramento crítico em face do livro didático, uma quantidade expressiva de trabalhos que utilizam-se desse construto para tratar questões de identidade cultural que, implícita ou explicitamente, possam estar presentes no material pedagógico. Julgamos necessária uma resposta a essa lacuna porque a cultura, em especial, configura-se num importante tema a ser trabalhado, uma vez que pode revelar relações de dominação, conflitos e intolerância perante certos modos de vida (KRAMSCH, 2001).

O processo de ensino-aprendizado de língua, segundo Pennycook (2001), deve ser assimilado dentro de seu cenário cultural, levando em consideração o modo como os elementos integrantes da cultura funcionam nos múltiplos discursos. Esses elementos componentes da cultura são os traços que classificam uma pessoa como pertencente a um certo grupo e que, conseqüentemente, constituem sua identidade cultural (OLIVEIRA, 2004). O trato com a identidade cultural, partindo de suas raízes, permite a formação de um cidadão consciente de sua função no seu espaço de origem, tornando-o apto para inserir-se no mundo (BRASIL, 2001).

Diante da inópia de trabalhos nessa direção e visando minimizá-la, nos propomos, portanto, a desenvolver uma pesquisa envolvendo uma cuidadosa análise dos mecanismos que uma coleção de língua inglesa indicada pelo Programa Nacional do Livro Didático 2018 se serve para retratar traços culturais identitários, e o fizemos a partir dos princípios teóricos do letramento crítico. Uma vez que tal perspectiva permite a reflexão de questões sociais e prioriza um posicionamento crítico sobre elas, considera-se pertinente sua utilização no desenvolvimento deste trabalho.

2. Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é analisar, sob a luz do letramento crítico, as estratégias empregadas pela coleção *Circles*, a fim de promover a consciência crítica dos alunos com relação a seus conhecimentos sobre identidade cultural, levando em conta especialmente traços de língua, modos de vida e expressões artísticas.

Os objetivos específicos são: examinar as temáticas abordadas nos volumes didáticos da coleção, visando escolher atividades em interface com traços de língua, modos de vida e

expressões artísticas; discutir, por meio dos subsídios oferecidos pelo letramento crítico, as estratégias que cada atividade utiliza para promover o desenvolvimento crítico dos discentes no campo cultural; verificar as recomendações críticas que o guia didático dos volumes oferece para a execução das atividades, com o objetivo de investigar de que maneira elas orientam o professor na realização de um trabalho voltado para o letramento crítico; oferecer sugestões de perguntas de compreensão e propostas adicionais de enriquecimento das atividades analisadas nos volumes, visando aprofundar a problematização das questões culturais e aperfeiçoar a capacidade dos alunos de agir criticamente sobre elas.

3. Pressupostos Teóricos e Princípios do Letramento Crítico

Muitos autores defendem que o LC não é um método e que ele não deve ser considerado um conjunto de técnicas e estratégias preestabelecidas. Entre os autores que concebem o LC como prática de sala de aula, Shor (1999), Mattos e Valério (2010) e Comber (2001) são os que mais se relacionam com esta pesquisa. Shor (1999) o considera como uma prática que desafia o *status quo* para que o sujeito compreenda sua construção sócio-histórica e busque uma mudança ao seu redor. Para Mattos e Valério (2010) o LC é uma prática embasada na necessidade de oferecer aos alunos oportunidades de interação com o texto, de maneira a pontuar, questionar e até mesmo interferir em questões socioculturais que ele traz de forma implícita ou explícita.

Comber (2001), por sua vez, o compreende como uma prática filosófica sobre um texto, visando a compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais. Baseada no conceito proposto por Giroux (2001) e amparada nos demais autores até aqui mencionados, a presente pesquisa entende o LC como um movimento educacional que propicia aos alunos oportunidades de reconhecimento e questionamento de intenções e discursos ideológicos nos textos diversos aos quais têm acesso, a fim de conectar esse novo conhecimento a ações de consciência crítica e transformação da sociedade em que vivem.

Segundo Freebody (2008), o LC consiste na promoção de competências que capacitem o indivíduo a ler as práticas sociais de forma crítica e a identificar as fontes, propósitos, interesses e condições de produção do texto, a fim de compreender sua construção social e política. A interação com o texto, dentro dessa perspectiva, oportuniza novas construções de significado mediante os sistemas de valores que ele aciona (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Cervetti, Pardales e Damico (2001) explicam que a construção de significado refere-se ao processo de interpretar tudo o que chega até nós através da linguagem, isto é, os significados são construídos na relação do observador com o que ele observa. Os pesquisadores argumentam que um dos pressupostos do LC é que os “significados são sempre contestáveis

(nunca dados) e são relacionados às lutas da sociedade pela posse de conhecimento, poder, status e recursos materiais”, ou seja, às ideologias (id.; ibid., p. 5).

Foi justamente esse caráter ideológico dos significados que Menezes de Souza (2011) tomou como base para redefinir o LC para os dias atuais. Na visão do educador, o LC propõe-se não somente a ler a perspectiva do autor para entender por que um texto foi escrito de certa maneira, mas principalmente, para entender o porquê eu leio de determinada maneira; isto é, os contextos sociais podem fazer com que os significados ideologicamente construídos por mim sejam diferentes daqueles construídos por outros (id.; ibid.).

Logo, o LC considera “os leitores como participantes ativos no processo de leitura” quando estes compreendem a ideologia e deixam de “aceitar passivamente a mensagem do texto para questionar, examinar e desafiar as relações de poder” (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p. 14). As relações de poder, segundo Fogaça e Jordão (2007, s/p) são “os mesmos elementos que permitem que os significados sejam permanentemente construídos” e “precisam ser compreendidas ao invés de simplesmente ignoradas ou ingenuamente silenciadas”.

Shor (1999), também reconhecendo as experiências como imersas nas relações de poder, afirma que o LC é justamente o processo de se tornar consciente dessas experiências como tais, através da leitura e da escrita. Na visão da escritora, o LC faz com que o discente se conscientize da forma como ele tem sido moldado pelos múltiplos discursos a que tem acesso (id.; ibid.). Essa conscientização é a “*conscientização* nos termos freireanos” (p. 148): não se trata simplesmente do desenvolvimento de uma consciência linguística, mas de uma consciência linguística crítica (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Mattos e Valério (2010) clarificam que a reflexão que o LC fomenta deve “ir muito além do linguístico” para conseguir “localizar o aluno com relação ao não-dito “ (p.148). As autoras ponderam ainda que a reflexão proveniente da consciência linguística crítica permite o empoderamento político do indivíduo, preparando-o para o reconhecimento de seu papel na sociedade e para a transformação de sua situação (id.; ibid). Essa é a razão pela qual deve-se desenvolver a consciência crítica dos aprendizes: para que eles consigam vislumbrar a opressão existente e saibam como superá-la (PESSOA; FREITAS, 2012).

O desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, na perspectiva de Gee (2008), ocorre por meio do debate e do diálogo crítico: os diálogos levarão o discente a rejeitar a opressão e, finalmente, a realizar mudanças sociais – o que o teórico acredita ser o objetivo final do letramento crítico. Morrel (2002) explana que é justamente por proporcionar esses diálogos que o letramento crítico é também definido como engajamento dialógico. Em vista disso, o ponto que ele defende é a problematização de questões sociais contemporâneas

e a sugestão de possíveis resoluções como meio de se construir um mundo mais justo (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). É dessa ideia que provém o termo “justiça social” que esse construto tanto advoga (id.; *ibid*).

Reiterando tal ponto, McLaren (2003) reconhece que “qualquer teoria educacional que se preze deve estar fundamentalmente ligada à luta por uma vida qualitativamente melhor para todos, através da construção de uma sociedade baseada em relações não exploratórias e na justiça social” (p. 62). Assim, desenvolver a consciência crítica dos aprendizes, para que eles sejam capazes de propor ações que construam uma sociedade mais justa, parece ser a chave que permeia os objetivos educacionais atuais (PESSOA; FREITAS, 2012). Em fato, os mecanismos utilizados para isso, no livro didático, é exatamente o que este trabalho procura verificar.

3.1 Concepções Sobre Identidade Cultural

De acordo com Silva (2014), as identidades culturais são as definições de um grupo social sobre si mesmo, ou como outros grupos os definem. Para Candau (2002), a identidade cultural representa “o que uma pessoa tem de mais característico ou exclusivo, ao mesmo tempo em que indica que pertencemos ao mesmo grupo” (p. 31). Seguindo a trilha dos referidos cientistas sociais, Hall (2015) afirma que as identidades culturais são estabelecidas por “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (p. 09).

Nota-se, claramente, que todas as definições acima compartilham uma mesma ideia: minha afirmação enquanto sujeito se dá por meio do reconhecimento de traços culturais semelhantes ou diferentes em relação aos que me rodeiam. São eles que, semelhante ou diferentemente dos outros ao nosso redor, permitem que nos reconheçamos e nos afirmemos enquanto sujeitos pertencentes a determinados grupos culturais (ASSIS; NEPOMUCENO, 2008). Tais traços que integram a identidade cultural do sujeito podem ser hábitos, religião, culinária, arte, danças, vestuário, ideologias, atitudes, modos de vida, enfim, a lista é infinita (id.; *ibid*).

Cada um desses traços é de relevância singular, mas conforme as definições dos teóricos citados, são juntos que eles “cimentam” a unidade de um grupo, consubstanciando no sujeito o que este trabalho entende por identidade cultural. A coleção que escolhemos como *corpus* deste trabalho aborda grande parte desses traços culturais identitários, porém, a pesquisa que aqui descreveremos tem como foco apenas três deles – língua, modos de vida e arte – que são os traços mais recorrentes nas atividades dos volumes.

É o conhecimento de sua identidade cultural que fará com que o aluno reconheça-se na sociedade a qual faz parte, sendo capaz de participar conscientemente dela e quando

preciso for, tomar decisões para transformá-la (BRASIL, 2001). Segundo os PCN de pluralidade cultural, o conhecimento da identidade cultural e a valorização das manifestações culturais singulares que a caracterizam proporcionam ao discente um melhor entendimento de seu valor próprio, propiciando sua autoestima como ser humano pleno de dignidade e contribuindo na construção do seu senso de cidadania (BRASIL, 2001).

Alves e Lemos (2012) argumentam que, ao compreender sua identidade cultural de forma realística, o aprendiz “passa a entender o meio em que vive, de modo que atribui sentido a diversas práticas que fazem parte de seu cotidiano e é capaz de entender a importância dessas práticas para sua autoafirmação como sujeito pertencente a uma sociedade” (...) (p. 2). Tal processo de conscientização é uma questão didático-pedagógica, isto é, é nas aulas de língua estrangeira que as identidades são reconhecidas e, como consequência, o senso de cidadania poderá ser desenvolvido (BRASIL, 2001).

Valorizar as diversas culturas presentes no Brasil como nação e reconhecer suas contribuições no processo de constituição da identidade brasileira é enriquecer a vivência de cidadania do educando (BRASIL, 2001). O respeito ao outro (e a si mesmo) e a eliminação de conceitos preconceituosos culturalmente disseminados a respeito dos diferentes grupos culturais que constituem o Brasil são valores básicos a serem desenvolvidos para o exercício efetivo da cidadania (id.; *ibid.*).

Segundo os PCNs da pluralidade, “fortalecer a cultura de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia” (id.; *ibid.*, p. 132). Tal ação colabora também para o fortalecimento da autoestima do discente, para seu diálogo com o outro e para a compreensão de quem ele é na sociedade e o que pode fazer por ela (id.; *ibid.*). É por meio do “trabalho de composição de memórias, identidades e projetos coletivos — de sua família, de seu grupo étnico, de seu bairro, de sua turma, de sua cidade, de seu estado, de sua região, de seu país” que o senso de cidadania do aluno poderá ser aprimorado (BRASIL, 2001, p. 137). Portanto, a identidade cultural do estudante deve ser considerada individualmente, de acordo com seu tempo e a realidade de sua sociedade, formando, desse modo, o cidadão que sua época pede (id.; *ibid.*).

3.2 O Papel Pedagógico do Livro Didático

O livro didático assume, atualmente, o status de um bem do qual não se pode prescindir. Tilio (2006), norteado por Oliveira *et al* (1984), pondera que, apesar de muito criticado, esse material configura-se ainda como um dos instrumentos mais utilizados no ensino, sobretudo, no ensino de língua inglesa – razão pela qual escolhemos analisá-lo.

Segundo Caixeta (2020), muitas são as vantagens do uso de livros didáticos na educação, tanto para alunos quanto para professores.

Para os alunos, o livro didático promove uma visão organizada da disciplina em questão: “o aluno pode rever explicações, ler e reler textos, fazer ou refazer atividades, facilitando a retenção de conteúdo e construção de conhecimento de modo organizado” (id.; *ibid.*, s/p). Para o professor, ajuda a economizar tempo na preparação das aulas, tornando a seleção, a organização e a execução do conteúdo e da metodologia de ensino mais viáveis, pois nele, “estão o conteúdo a ser ensinado, os textos a serem lidos, as atividades de prática, além de uma gradação e ordenação de tudo isso”. (id.; *ibid.*, s/p).

Mas esse instrumento pedagógico traz também algumas desvantagens que não podem ser desconsideradas. Uma delas, apontada por Tílio (2006), é a forma autoritária do livro didático de expor a informação, apresentando o conteúdo como fatos indiscutíveis, verdades universais e incontestáveis. Uma segunda desvantagem do livro didático de língua inglesa é que eles são, em sua maioria, desenvolvidos por comunidades anglo-americanas e, por isso, as diferenças locais entre culturas e realidades escolares não são contempladas – o que acaba tornando as atividades de sala de aula irrelevantes e distante dos alunos.

Uma última desvantagem apontada por Tílio (2006) é o caráter ideológico assumido pelo livro didático, que contribui para a banalização dos problemas do mundo, muitas vezes revelada na inaturalidade dos tópicos abordados e dos textos selecionados. Pode-se perceber que o livro didático traz em si vantagens e desvantagens, mas ainda assim, não há pedidos de sua abolição. Numa entrevista sobre o papel do livro didático no contexto escolar, Caixeta (2020, s/p), relata que:

Embora haja escolas em que não chega ou não seja usado o livro didático (às vezes por opção do professor), a ausência total dele motiva reclamações por parte de alunos, seus pais ou de professores. Pesquisas têm mostrado que há desejo pelo livro didático, mesmo quando aquele que é utilizado não seja o mais desejado ou adequado, ainda que não seja usado na sua totalidade como determinante do ensinar e do aprender. Já ouvi também depoimentos de gestores e coordenadores dizendo que optaram por não adotar um livro didático, mas voltaram atrás devido às reclamações dos alunos e dos pais. Isso tudo mostra a importância do livro didático na cultura e no ambiente escolar.

Grigoletto (1999) sustenta que é importante considerar os meios que o livro didático utiliza para fazer o aluno participar da construção do próprio conhecimento. Ela anuncia que o livro didático raramente fornece explicações do porquê das atividades propostas, bastando que o discente as realize, seguindo as instruções dadas; (id.; *ibid.*). A pesquisadora assente, todavia, que muitas das atividades oferecidas não abrem espaço para contestações, nem

mesmo para outras leituras ou pareceres, causando o silenciamento da voz do aluno (id.; ibid.).

Na concepção de Tílio (2006), as atividades propostas pelo livro didático são, “muitas vezes, as únicas oportunidades que os educandos têm de expressar-se em sala de aula, manifestando culturas e construindo identidades” (TÍLIO, 2006, p. 117). Ilustrando como o tipo de exercício proposto é fundamental para a construção de identidades dos alunos, Tílio (2006, p. 118), fundamentado em Coracini (1999d), articula:

Exercícios que exigem operações cognitivas inferiores, ou seja, baseados em atividades concretas, fazem parecer ao aluno haver uma única resposta a ser considerada certa. Alternativamente, há exercícios que demandam operações cognitivas superiores, ou seja, atividades mentais que exigem capacidade de abstração e necessidade de raciocínio, fugindo-se do convencional certo versus errado. Analogamente, o tipo de resposta exigido pelo exercício pode ser fechada ou aberta, variando o grau de liberdade dado ao aluno, o que pode contribuir para sua construção de identidades.

Nota-se, desse modo, que o livro didático, por meio de suas atividades, pode servir a dois propósitos opostos. Ao apresentar atividades fora do contexto social dos alunos, que exigem de todos a mesma resposta e que dispensam a necessidade de reflexão, ele estará contribuindo para a uniformização dos educandos e para a abdicação de suas individualidades (TÍLIO, 2006). Em contrapartida, ao propor atividades didáticas que exigem questionamentos, no lugar de respostas automáticas, e cujo conteúdo dialogue com a realidade, o livro estará dando voz ao estudante e promovendo sua consciência crítica (id.; ibid.).

São exatamente nos mecanismos utilizados por esse último tipo de atividade que a análise do presente trabalho se concentra. Kramsch (1988, p. 78), citado em Tílio (2006), constata que “o livro didático pode ser visto como um andaime ideal cuidadosamente construído para a organização e interpretação de uma nova experiência linguística e cultural” (p. 124). Sendo esse recurso pedagógico considerado uma relevante ferramenta de ensino e sabendo-se que não se pode ensinar língua sem se ensinar cultura (TÍLIO, 2006), o livro didático de língua estrangeira deve tratar de questões culturais atreladas à língua alvo, e o deve fazer de forma crítica e contextualizada.

4. Metodologia

A pesquisa empreendida é documental, pois tem o documento, que neste trabalho são os livros didáticos de língua inglesa da coleção *Circles*, como fonte primordial de análise. O estudo em questão também é pautado numa perspectiva qualitativa e interpretativa de

pesquisa, uma vez que se detém na importância e não na quantidade de dados obtidos, cuja interpretação busca entender a construção do mundo social.

Como já apontado, o *corpus* desta pesquisa consiste nos três volumes da coleção *Circles*, destinados respectivamente a cada ano do ensino médio e cujos volumes atualmente se encontram no mercado editorial disponíveis para adoção. A primeira edição desses volumes foi publicada em 2016 pela editora FTD e tem como autores Viviane Kirmeliene, Carolina Pereira, Elaine Hodgson e Rita Ladeia, sob a coordenação editorial de Ana Carolina Lopes.

A versão a qual pretendemos analisar é a do manual do professor, que contém duas partes: a primeira reproduz o livro do estudante, acompanhado de sugestões de respostas e orientações pedagógicas, e a segunda se trata de um guia didático, localizado nas páginas finais de cada volume. Esse guia traz uma visão geral da coleção, que inclui uma introdução, os princípios que a norteiam e a estruturação das unidades. Ali encontramos também as referências bibliográficas, os objetivos e sugestões para cada unidade, um banco de gêneros, o apêndice de literatura e opções de obras para leitura.

Já a parte dos volumes da coleção que reproduz o livro do estudante está dividida em 6 unidades temáticas, compostas pelas mesmas seções, que são: *Abertura, Warm-up, Reading, Vocabulary, Listening, Speaking, Writing, Wrap-up e Self-Assessment*. Os volumes contam com seções finais, nas quais estão incluídas as seguintes partes: *grammar reference, world of literature, glossary, audio scripts, IPA chart, ENEM/vestibulares e irregular verbs list*. Além do livro do estudante e do guia didático, a coleção disponibiliza um CD de áudio para utilização do professor.

Essa coleção foi escolhida por se tratar de um material indicado pela versão mais recente do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, o PNLD 2018. As avaliações das obras inscritas neste programa são pautadas por rigorosos critérios, que se subdividem em gerais e específicos e geralmente são apontados nos editais de cada ano. Entre os critérios específicos lançados no edital de 2018, destacamos o do comprometimento com a reflexão crítica, que determina que o livro didático de língua estrangeira deve estar pautado em propostas de aprendizagem que deem centralidade à formação de um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos.

A metodologia usada para a análise dos dados foi a análise de conteúdo, que compreende a definição das categorias, extração, classificação e categorização de dados (SILVA *et al.*, 2009). Diante dos dados obtidos e buscando uma maneira de lidar com todas as atividades encontradas que tratassem do tema identidade cultural, buscamos separar as que apresentavam algum tipo de abordagem sobre os traços culturais identitários. Fazendo

uma releitura de todas as atividades observadas, encontramos três traços que mais se manifestaram, os quais definimos como as categorias de análise deste estudo, que são (1) língua, (2) modos de vida e (3) arte.

As atividades então, conforme os passos que a metodologia de análise de conteúdo sugere, foram codificadas por números e digitalizadas; assim, enumeramos um total de 45 atividades coletadas. Após serem codificadas e digitalizadas, as atividades coletadas foram, por sua vez, classificadas nas três categorias definidas: obtivemos 10 atividades na categoria língua, 17 na categoria modos de vida e 18 na categoria arte.

Em seguida, as atividades foram armazenadas e finalmente analisadas. A análise documental da pesquisa foi conduzida a partir de repetidas leituras e cuidadoso exame do material didático, incluindo os conteúdos, os textos, as imagens e as perguntas de cada atividade, independentemente da seção em que se encontra. A cada leitura que fizemos procuramos entender de que forma essas atividades foram elaboradas para aperfeiçoar as habilidades críticas dos alunos com relação aos traços culturais apontados ali. Discutimos os mecanismos utilizados no trato de cada um desses traços para viabilizar a problematização de questões de identidade naturalmente aceitas e tidas como inquestionáveis.

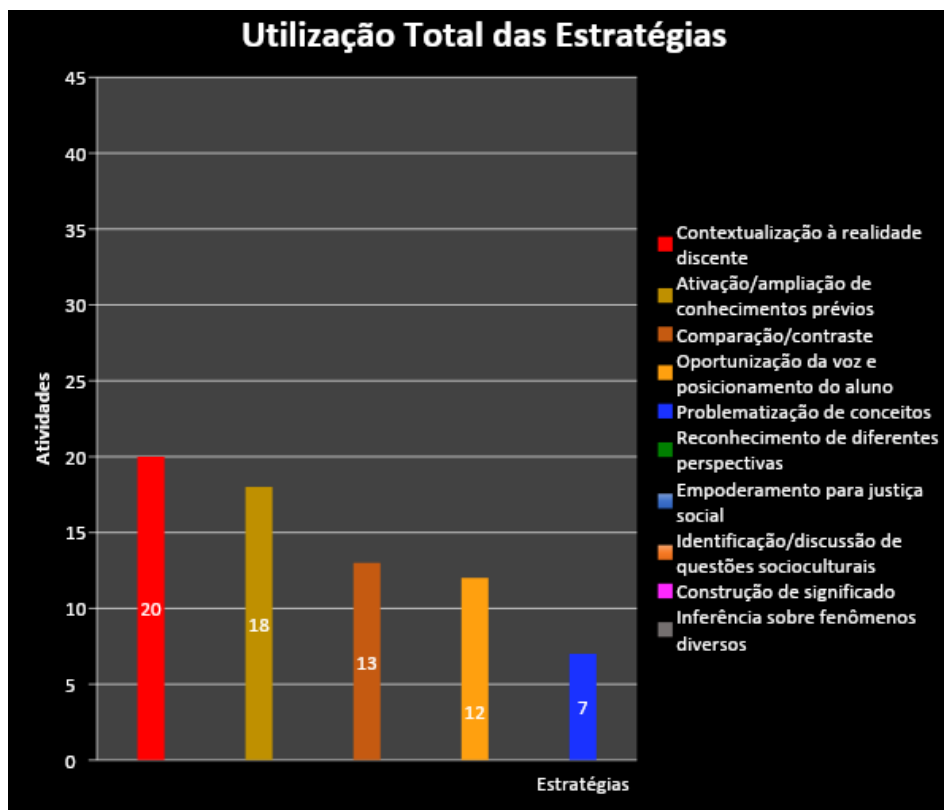
Discutimos também de que maneira as recomendações oferecidas aos professores e aos alunos no decorrer das atividades e no guia didático os podem auxiliar num trabalho de letramento crítico. E durante toda a análise procuramos sugerir algumas perguntas críticas, de forma a expandir perspectivas com relação à temática da identidade cultural. Finalmente, registramos esses dados de forma textual, mas também incluímos figuras ou imagens para transmitir informações sobre as atividades e as instruções analisadas.

5. Resultados

Reunindo-se as estratégias identificadas no grupo das 45 atividades que compõem as três categorias de análise, obtivemos um total de 10 estratégias de LC, repetidamente utilizadas em atividades distintas e empregadas de maneira individual ou combinadas entre si. Tais estratégias são: (1) contextualização e adequação à realidade discente, (2) ativação de conhecimento prévios e ampliação destes, (3) comparação e contraste, (4) oportunização da voz dos alunos e promoção do posicionamento destes, (5) problematização de conceitos, (6) reconhecimento de diferentes perspectivas, (7) debates de empoderamento visando transformação social, (8) interação com o texto para identificação e discussão de questões socioculturais, (9) construção de significado e (10) inferência sobre fenômenos diversos. Embora todas essas estratégias tenham sido empregadas pelo conjunto de atividades que

analisamos, pudemos constatar que umas foram mais utilizadas do que outras. O gráfico a seguir mostra a utilização total de cada uma das estratégias, no universo das 45 atividades analisadas, assim também como as estratégias mais e menos utilizadas:

Gráfico 1: Utilização total das estratégias.



Fonte: autoria própria.

6. Considerações finais

Neste trabalho, procuramos reconhecer e examinar as estratégias utilizadas pelos volumes da coleção didática *Circles* para o desenvolvimento da consciência crítica do aprendiz. Foi-nos possível encontrar 10 estratégias distintas que colaboram para um ensino de língua inglesa focado na percepção crítica e formação cidadã do corpo discente. Embora reconheçamos que o uso de um material didático embasado no LC, como a coleção escolhida, poderá facilitar grandemente o trabalho do professor, nenhum proveito terá o referido material, se o professor não estiver disposto a aplicar o LC em seu constante exercício pedagógico. O LC não é uma teoria e sim uma prática de sala de aula, uma vez que parte da iniciativa e comprometimento do docente em praticá-lo com seus alunos (SHOR,1999; MATTOS; VALÉRIO, 2010; COMBER, 2001). Diante disso, acreditamos que quanto mais

ciente o professor estiver das estratégias críticas empregadas no material utilizado, mais aberto e sensível ele poderá se tornar para o trabalho com o LC.

Visto que a pesquisa analisou uma coleção didática, cabe aqui ressaltar que não existe um livro perfeito e ideal, que nunca precise de complementações por parte do professor. Sobre isso, Tílio (2006), adverte que mesmo que a escolha do material envolva atenção às necessidades do aluno quanto aos princípios críticos, contexto sociocultural e linguagem apropriada, o livro didático nunca será autossuficiente; sempre haverá necessidade de se suplementar determinadas partes com material extra, ou até mesmo a produção de novos materiais.

Compreendemos que a partir do momento que o professor identifica as estratégias de LC possíveis de serem empregadas e como elas poderão contribuir para o desenvolvimento das habilidades críticas do educando, ele terá maior capacidade de produzir seu próprio material didático, tendo essas estratégias como subsídio. Assim, acreditamos que esse estudo poderá contribuir não somente para voltar a atenção do educador para os diversos mecanismos de LC presentes nos materiais adotados, de modo a despertar seu interesse pessoal na prática do LC, como também apoiá-lo na construção de atividades de LC de sua autoria.

Em adição, pensamos que a pesquisa realizada poderá favorecer, de alguma forma, a área da Linguística Aplicada, sobretudo em resposta à existente carência de estudos que incluam o tema da cultura no diálogo entre LC e livro didático, o que, basicamente, justificou a realização dessa pesquisa. Como visto, o conhecimento da identidade cultural é fundamental na capacitação do discente como cidadão (BRASIL, 2001); não obstante, a mera exposição dos traços culturais identitários no livro didático não é suficiente para o fortalecimento da cidadania: é preciso que eles sejam abordados criticamente, levando o aluno a refletir sobre a complexidade de sua própria identidade.

Há várias maneiras de se trabalhar questões culturais identitárias de forma crítica, basta encontrar os mecanismos adequados para tanto. A coleção *Circles* utilizou todos os recursos que estavam a seu alcance e foi indicada no PNLD 2018 também por sua criticidade. Com base nas atividades selecionadas a partir dos volumes, procuramos reconhecer as estratégias utilizadas e discutir a atuação positiva de cada uma delas no aperfeiçoamento crítico cultural do aluno. Em face das contribuições discutidas que o conhecimento dessas estratégias pode oferecer ao educador e que sua aplicação pode oferecer ao aprendiz, acreditamos que a ligação entre LC, livro didático e cultura não só é possível, como também pode ser proveitosa.

O exercício do ensino de língua inglesa como atividade crítica cultural pode habilitar os aprendizes a buscarem a compreensão de sua identidade, a perceberem seu papel ativo na sociedade e a legitimarem experiências de cidadania. (FOGAÇA; JORDÃO, 2007). Ao

adotar uma visão crítica e discursiva dos aspectos culturais apresentados na realidade – e nos livros didáticos – é possível preparar os alunos para perceber-se enquanto sujeitos críticos, aptos para atuar na transformação das estruturas sociais (id.; *ibid.*). Espera-se, portanto, que a pesquisa empreendida possa colaborar para que as práticas docentes sejam aprimoradas, levando o estudante, que se quer cidadão, a desenvolver uma consciência crítica sobre sua cultura, sua identidade e seus valores.

Referências

ALVES, M. A; LEMOS, J. M. de O. **A cultura popular, em uma perspectiva artística, na formação cidadã e identitária.** IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco – Caruaru, 2012. [LIVRO] [SÉP]

ASSIS, C. L; NEPOMUCENO, C. M. **Os elementos estruturadores da cultura.** Campina Grande: UEPB/UFRN, fasc. 6, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.** 3 ed., Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 16/03/20

CAIXETA, R. da S. **Nenhuma tecnologia foi tão incorporada à cultura escolar como o livro didático.** Disponível em: <https://www.cefetmg.br/noticias/nenhuma-tecnologia-foi-tao-incorporada-a-cultura-escolar-como-o-livro-didatico/> fev. 2020. Acesso em: 15 jul. 2020.

CANDAU, V. M. F. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s):** Questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of difference: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>. Acesso em: 19 jul. 2019.

COMBER, B. Critical literacies and local action: teacher knowledge and ‘new’ research agenda. In: COMBER, B; SIMPSON, A. (Ed). **Negotiating critical literacies in classrooms.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

FOGAÇA, F. C; JORDÃO, C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas & Letras**, v. 8, n. 14, p. 79-105. Disponível em: <http://e.revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906>. Acesso em: 21 jan. 2020.

- FREEBODY, P. Critical literacy education: on living with “innocent language”. In: STREET, B. V.; HORNBERGER, N. H. (Ed). **Encyclopedia of Language and Education**. 2 ed. v. 2. Literacy, p. 107-118, 2008
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideologies in discourses**. 3. ed. London: Routledge, 2008
- GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo no livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 67-77.
- HALL, J. K. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 12 ed. 2015.
- HEMAIS, B. Genres in English language course books: teaching words and images. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Orgs.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 67-79.
- KRAMSCH, C.; Intercultural communication. In: CARTER, R; NUNAN, D. (Ed.) **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. 2001, p. 201-206.
- MATTOS, A. M. A. **Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania**. São Paulo: Paco Editorial, 2015
- MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf. Acesso em: 02 de abril, 2020.
- McLAREN, P. Critical Pedagogy: a look at the major concepts. In: Darder, A. Baltodano, M, Torres, R. D. (eds). **The Critical Pedagogy Reader**. New York: Routledge Falmer, 2003, p. 61- 83.
- McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. **Critical literacy: enhancing students’ comprehension of text**. New York: Scholastic, 2004
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F; ARAUJO, V. A. (Orgs.) **Formação de Professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- OLIVEIRA, P. S. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Ática, 2004.
- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PESSOA, R. R.; FREITAS, M. T. U. Challenges in critical language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 46, n. 4, p. 753-776, 2012. [1]
[SÉP]
- SHOR, I. What is critical literacy? **The Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice**. n. 4, v. 1, 1999.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 15 ed., 2014.

TILIO, R. C. Gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: ainda tabus? **Cadernos de Letras**, n. 26, p. 48-61, 2010.

TECNOLOGIAS NO ENSINO DE INGLÊS

Raquel Bambirra¹

Esta sessão temática foi composta por cinco trabalhos, a saber: *Habilidades orais em língua inglesa por meio do WhatsApp: um estudo sobre o papel das presenças cognitiva, social e instrucional*, da pesquisadora Natália Leão Prudente, *Formação de professores de línguas e o letramento digital: o uso das TICs e TDICs no contexto de graduação*, de Bárbara Luíza da Silva Andrade, *Metáforas tecnobiográficas: um estudo sobre conceptualizações de futuros professores de línguas sobre aprendizagem de tecnologia digital*, de Fernanda Silva Costa, *Transformando o espaço da sala de aula de língua inglesa e a aprendizagem de expressão oral sob o viés da pedagogia dos letramentos: uma intervenção no ensino médio da escola pública*, de Marlei Rose Renzetti Tartoni e *Identidades tecnológicas: metáforas de professores de inglês sobre o uso de tecnologias digitais*, de Natália Eliza Novais Alves.

As pesquisas mostraram-se profundamente sensíveis à presença da tecnologia digital nos processos de aprendizagem e de ensino, tanto de professores quanto de estudantes de inglês. As principais preocupações abordadas foram o uso de aplicativo de celular por estudantes de Ensino Médio no desenvolvimento das habilidades orais, o nível de apropriação digital de professores em formação, as concepções de futuros professores sobre sua relação com a tecnologia digital, o uso de metodologias ativas para desenvolvimento de expressão oral em práticas sociais multimodais de estudantes de Ensino Médio e as identidades tecnológicas mobilizadas por professores no uso de tecnologia digital.

As gerações de dados envolveram registros de interações assíncronas orais feitas via *WhatsApp* para verificação das presenças social, cognitiva e instrucional, produção de tecnobiografias (pesquisa narrativa) para investigação de apropriação digital, concepções e/ou mobilizações identitárias via levantamento de metáforas utilizadas, intervenção pedagógica em sala de aula com criação de material didático e uso de metodologias ativas,

¹ Doutora em Estudos Linguísticos, credenciada no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG. E-mail: raquelbambirra@gmail.com.

questionários abertos e fechados, registros de apresentações orais e de interações online síncronas. O referencial teórico das pesquisas propostas reflete o que há de mais atual em Linguística Aplicada e os resultados apresentados por algumas delas já evidencia a riqueza da contribuição que certamente darão à área.

Merece destaque o trabalho de Marlei Tartoni, dada a sua extensão e potencial de contribuição para a sala de aula da escola regular, no sentido de subsidiar a prática de professores de inglês preocupados em ajudar os estudantes a desenvolverem seus níveis de multiletramentos. Tem caráter teórico interessante, na medida em que revisita e articula construtos essenciais aos processos de ensino e de aprendizagem como protagonismo do estudante, metodologias ativas, construção de sentido, aprendizagem por *design*, gêneros textuais e processos de conhecimento (Pedagogia dos Multiletramentos) (KALANTZIS; COPE, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015). Tem também um forte caráter aplicado, pois desenha e operacionaliza uma intervenção pedagógica, em observância do preceituado pela BNCC (BRASIL, 2018), gera dados, analisa-os e se propõe a tecer implicações da pesquisa para o ensino de língua estrangeira na escola pública, levando em consideração o contexto brasileiro, enfrentando as dificuldades a ele inerentes, amplamente documentadas pela Literatura.

Com o intuito de resumir a intervenção pedagógica feita em três turmas de 1º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Belo Horizonte, pode-se pontuar quatro grandes movimentos da pesquisadora em formação: sondagem (questionário inicial), criação de atividades didáticas envolvendo o uso de tecnologia digital, implementação do material e avaliação (questionário final).

Primeiramente, foram levantadas, por meio de questionário inicial disponibilizado *online*, as preferências dos alunos sobre textos multimodais em vários gêneros, publicados em suportes diversos. Esse questionário foi analisado criteriosamente usando, inclusive, uma ferramenta de Linguística de Corpus – AntConc (ANTHONY, 2019).

A seguir, com base nos dados levantados - as preferências dos estudantes, foi promovida a curadoria de material autêntico que poderia ser considerado significativo pelos alunos e, com ele, criadas atividades didáticas, organizadas em ciclos em função de sua natureza, focando no desenvolvimento das habilidades orais. Uma das atividades, inclusive, foi gamificada, nos moldes propostos por Gee (2008).

Em um terceiro momento, as atividades foram implementadas em sala de aula e em laboratório de informática, e levaram à produção de textos em vários gêneros, culminando em uma apresentação oral ao final do processo. Os alunos foram orientados a se organizar em ilhas de aprendizagem, para promover o aumento de sua autonomia e permitir que a

pesquisadora circulasse entre as ilhas, mediando a construção de conhecimento. Por fim, os estudantes avaliaram a experiência respondendo a um questionário (final).

A análise dos dados, em andamento, contemplará todas as produções orais dos estudantes, em especial a apresentação oral, e as respostas dadas ao questionário final. Será também informada por notas de campo feitas em formato de diário pela pesquisadora ao longo do processo e por eventuais registros de interação oral em inglês feita entre alunos e a pesquisadora durante a intervenção, via aplicativo de celular, por iniciativa dos alunos.

Na certeza de que este trabalho de doutoramento vai iluminar a realidade de vários professores da escola pública, bem como orientar as futuras pesquisas acadêmicas que serão feitas nos próximos anos envolvendo o ensino de inglês pelo viés da Pedagogia dos Multiletramentos, aguardo ansiosamente a sua publicação.

Referências

ANTHONY, L. **AntConc** (Version 3.5.8) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University, 2019. Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 04 fev. 2021.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: **A pedagogy of multiliteracies: learning by design** (Eds.) London: Palgrave Macmillan, 2015, p. 1-36.

GEE, J. **Good video games and good learning**. New York: Peter Lang, 2008. Disponível em: http://www.academiccolab.org/resources/documents/Good_Learning.pdf.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

TRANSFORMANDO O ESPAÇO DA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA E A APRENDIZAGEM DE EXPRESSÃO ORAL SOB O VIÉS DA PEDAGOGIA DOS LETRAMENTOS: UMA INTERVENÇÃO NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA PÚBLICA

Marlei Rose Renzetti Tartoni¹

Resumo

Professores e aprendizes, temos lidado com diversos modos de representação de informação, que podemos acessar de forma ubíqua. Percebemos que nossos alunos, nativos digitais, prescindem de uma pedagogia cujas práticas e espaços venham a apresentar desafios que encontrem respaldo nos seus conhecimentos prévios e nos conhecimentos que eles constroem, dentro do universo onde vivem suas experiências. No entanto, ao mesmo tempo, eles precisam conceitualizar, analisar e aplicar conhecimentos, e ir posicionando-se, desenvolvendo sua identidade e construindo seu estar cidadão. Neste artigo, serão apresentados conceitos, teorias e práticas, segundo os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, combinada aos processos de conhecimento, como explicitados por Kalantzis e Cope (2012) e a forma como pedagogias ativas e gamificação tornaram o *design* de aulas de inglês talhado para três turmas de alunos do 1º ano de uma escola pública em Belo Horizonte. Serão apresentados alguns dos procedimentos metodológicos que nortearam nossa pesquisa de doutorado, alguns dos resultados observados e conclusões.

Palavras-chave: Pedagogia dos multiletramentos. Processos de conhecimento. Pedagogias ativas. Gamificação.

Abstract

As teachers and learners, we have been dealing with different modes of representation for information, which we can access ubiquitously. We have seen that our students, digital natives, need a pedagogy whose practices and spaces come to present challenges that draw support both from their previous knowledge and the knowledge that they are building, within the universe in which they have their experiences. However, at the same time, they need to conceptualize, analyse and apply this knowledge while making a stand, developing their identities and becoming citizens. In this article, concepts, theories and practices are going to be presented, following the premises of the pedagogy of multiliteracies, together with the processes of knowledge, as found in Kalantzis and Cope (2012) and also, the way active pedagogies and gamification come into play to make the design of English lessons suited for three classes of students, from Ensino Médio in a public school in Belo Horizonte. Some of the methodological procedures that guided our doctorate research, some observed results and conclusions will be presented as well.

Keywords: Pedagogy of multiliteracies. Processes of Knowledge. Active Pedagogies. Gamification.

¹ Doutoranda (PosLin-UFGM). Orientadora: Reinildes Dias. E-mail: mrrtartoni@gmail.com.

1. Introdução

Nossos alunos de hoje são nativos digitais (PRENSKY, 2001). Ademais, ao redor do mundo, temos professores que precisaram, ou ainda precisam, utilizar recursos e aparatos tecnológicos no preparo e na entrega de suas aulas. Através do uso ubíquo dessas ferramentas, temos percebido que o acesso à informação e ao conhecimento pode ser exponencialmente ampliado. Portanto, nessa realidade, dentro e fora das salas de aula, temos alunos nativos digitais, que carregam suas inteligências múltiplas e seus diferentes estilos de aprendizagem, que precisam posicionar-se frente à informação, exercendo sua cidadania (MCGUIRE, 2015; DAVIS *et al.*, 2011; GARDNER, 2006; PRENSKY, 2010; DIAS, 2018) e amparados por professores que podem contribuir nesse processo, com o uso da tecnologia e de metodologias ativas.

Em salas normalmente numerosas do Ensino Médio, no Brasil, alunos vão aprendendo que, através de contratos sociais humanos, precisam transitar entre o que Vygotsky (1987) denomina discurso social, discurso egocêntrico e discurso interno, interagindo, produzindo e transmitindo sentido, repensando ou reforçando convicções e percebendo como a presença do outro impacta seu estar no mundo. Aprendizizes de língua estrangeira também apresentam suas múltiplas inteligências, que determinam as formas pelas quais esses alunos vão escolhendo conteúdos midiáticos, em uma sociedade em que o fazer sentido da comunicação está em constante mudança, e cujos textos são multimodais (GARDNER, 2006; DAVIS *et al.*, 2011; KRESS, 2003; KALANTZIS; COPE, 2012; DIAS, 2018), textos, portanto, compostos por signos de modos semióticos escritos, orais, sonoros, espaciais, gestuais e táteis, que circulam por contextos diversos (KALANTZIS; COPE, 2012).

Então, ao acessar esses textos multimodais, especialmente na atualidade, repleta de recursos tecnológicos digitais, nossos alunos precisam estar letrados de forma a construir projetos particulares, tornando-se *designers* de linguagem e sentido, entendendo que estão envolvidos em dois mundos multi: o contextual e o modal (KALANTZIS; COPE, 2012). É preciso, portanto, de uma pedagogia de multiletramentos, que responda por esse processo dentro e fora da sala de aula.

Além disso, para tornar significativas e transformadoras as práticas dentro e fora da sala de aula, podem ser combinados, de forma cíclica e por meio de *designs* diversos, os processos de aprendizagem de que tratam Kalantzis e Cope (2012): experimentar (experenciado), conceitualizar, aplicar e analisar. Nesse processo, metodologias ativas de aprendizagem (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015) e princípios de gamificação (GEE, 2008) também podem ser associados.

Assim, como parte do programa de doutoramento do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade de Minas Gerais, realizamos uma intervenção em uma escola estadual, em Belo Horizonte, com alunos de três (3) turmas de 1ª série do Ensino Médio, colhendo informações sobre as preferências midiáticas dos alunos participantes, montando atividades de recepção e produção de conteúdos, atentando-nos ao enquadramento das nossas investidas pedagógicas às premissas da multimodalidade, dos processos de conhecimento e de metodologias ativas.

2. Justificativa e objetivo

Nosso estudo de caso, de cunho interpretativista, amparou-se nas teorias relativas à linguagem e aos multiletramentos, entendendo que o ensino de línguas na era atual pode partir do conhecimento anterior dos alunos, seus interesses e as características peculiares de sua geração, e que a construção de sentidos realizada passa pelos processos de conhecimento. Portanto, torna-se justificável a intervenção em salas de aula numerosas, com 30 alunos em média, organizando ilhas de aprendizagem, inspiradas na técnica de rotação por estações, com atividades desenhadas sob o viés da pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012), tendo em vista a aprendizagem de inglês, em especial o desenvolvimento da expressão oral dos alunos.

Nosso objetivo principal neste estudo de caso de caráter interpretativista foi verificar como as atividades de aprendizagem produzidas e especialmente implementadas com a organização espacial da sala em ilhas de aprendizagem e alguns princípios de gamificação podem contribuir para o desenvolvimento da expressão oral em inglês de alunos do Ensino Médio, sob o viés da pedagogia dos multiletramentos e dos processos de conhecimento.

3. Referencial teórico

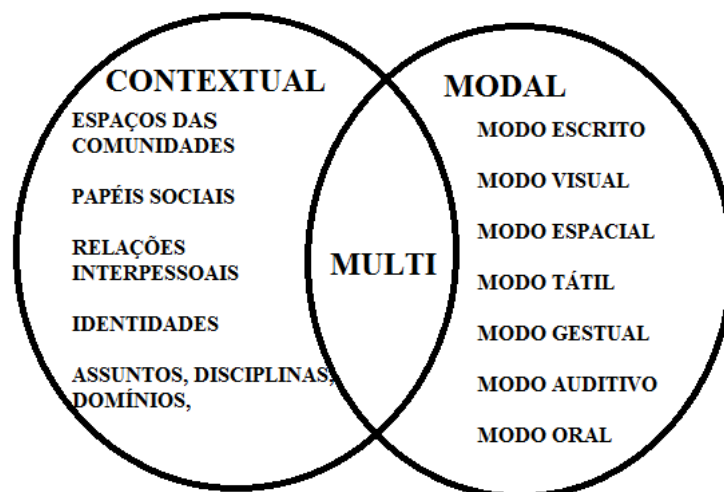
Amplificada pelas tecnologias digitais, a natureza explícita das comunicações é representada por diferentes modos e contextos sociais, e requer dos seres humanos uma gama de entendimentos sobre a forma através da qual eles interagem com a informação, tornando-se letrados de forma múltipla, já que os multiletramentos decifram múltiplos contextos e múltiplos modos de linguagem (KALANTZIS; COPE, 2012).

De fato, o desenvolvimento da linguagem acontece com a interação do indivíduo com os meios sociais de pensamento, pela sua experiência sociocultural (VYGOTSKY, 1987). Ao longo de sua vida, e face às tarefas que precisa executar, seres humanos sujeitos

de discurso vão se apropriando e escolhendo meios linguísticos e gêneros textuais que propiciam que sua posição valorativa vá conferindo expressividade à escolha de “recursos lexicais, gramaticais e composicionais” (BAKHTIN, 2010). Desse modo, a combinação de recursos linguísticos ou representações sígnicas de diversos modos, enriquece e possibilita a comunicação humana, e revela o que temos em nossas mentes, para, então, formar arranjos, conjuntos multimodais em um mundo em movimento, que impacta a nossa comunicação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; KRESS, 2010).

Falar sobre assuntos, disciplinas e domínios variados, estabelecendo papéis sociais, construindo identidades em diversos espaços das comunidades que nos cercam, significa responder pelo aspecto contextual do fazer sentido através da linguagem, que se mostra oral, escrita, acompanhada de recursos visuais e espaciais, ampliada por movimentos táteis e gestuais (KALANTZIS; COPE, 2012), como indica a Figura 1:

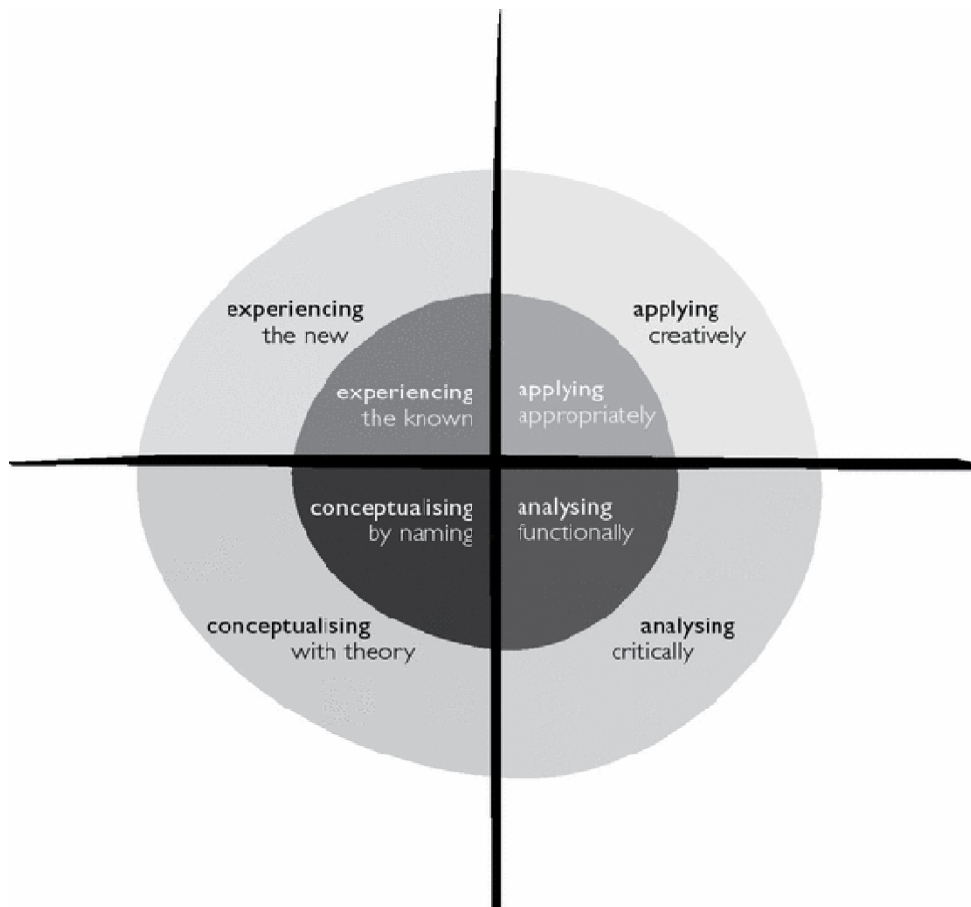
Figura 1: Os dois multi de Kalantzis e Cope (2012).



Fonte: Adaptado pela autora.

Dentro e fora das salas de aula, essa natureza multimodal e multicontextual (nosso termo) da linguagem possibilita que falantes de uma língua desenvolvam conhecimentos, consolidando bases que vão sendo frequentemente acessadas, na construção ininterrupta de outros conhecimentos, conceitualizando, analisando e aplicando os conceitos com os quais têm contato, pela ação cíclica dos processos de conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2012). A Figura 2 mostra a representação que os autores fazem desses processos.

Figura 2: Os processos de conhecimento de Kalantzis e Cope (2012).



Fonte: Kalantzis e Cope (2012, p. 6).

Como visto na Figura 2, Kalantzis e Cope (2012) pontuam que os processos de conhecimento trazem às práticas pedagógicas a necessidade de observar o planejamento, a produção, o desenho (*design*) de procedimentos e de atividades em que os aprendizes sejam convidados a vislumbrar a importância de se posicionar no mundo, analisando funcionalmente e criticamente o que consomem e produzem em termos de linguagem; de conceituar teórica e nominalmente diversos tipos de informações; de aplicar de forma apropriada e criativa o que absorveram, o que precisam produzir, em termos da linguagem que exprime o que são, o que fazem, o que querem, o que valorizam.

Uma das práticas sociais pela linguagem² valorizada em nossa sociedade é falar inglês, mas precisamos ampliar esse conceito. Portanto, amparados pela multimodalidade, tratamos

² Chamamos de práticas sociais pela linguagem o falar, ouvir, escrever e ler, conforme a BNCC (BRASIL, 2018). Por esse mesmo documento, consideramos habilidades como aprendizagens essenciais advindas dos processos educacionais, ligadas ao desenvolvimento cognitivo do aluno (BRASIL, 2018).

da **expressão oral**, que responde por toda uma gama de representações e comunicações orais, dos sons e até de suas ausências, utilizada na comunicação humana: palavras, ruídos, cantos, interjeições e pausas orquestram-se no fazer sentido da comunicação (KALANTZIS; COPE, 2012). Sem dizer, com isso, que as outras práticas sociais pela linguagem sejam excluídas do processo de construção da nossa expressão oral, já que quando construímos sentido em um modo, transferimos sentido para outro modo, por meio do processo denominado transdução (KALANTZIS; COPE, 2012).

Essa agenda de criação, *design* de projetos, cursos e atividades, também contém a lista de pedagogias ativas que podem amplificar as práticas sociais pela linguagem, quais sejam: a personalização do ensino, a combinação de situações de ensino-aprendizagem com o uso da tecnologia, a resolução de problemas, as ações colaborativas, a confiança nas capacidades autônomas dos nossos aprendizes (BACICH *et al.*, 2015). Bacich *et al.* (2015) mostram que o ensino híbrido, que conjuga ações com as possibilidades da tecnologia e o sistema de rotação por estações, aproxima o aprendiz da figura do professor mais participativo de seus processos, que transita entre eles, fornecendo ajuda, incentivando, corrigindo rotas, interessando-se, horizontalizando e estreitando relações.

Além desses fatores, a desconstrução da rigidez da sala de aula, e sua ampliação para fora de suas paredes, com o uso da tecnologia, confere autonomia aos aprendizes, não sem imputar-lhes responsabilidade pelo que fazem, mas trata-se agora de mostrar que os processos foram desenhados e customizados pela ação conjunta entre professor e aluno e que novos papéis estão sendo construídos: o daqueles que correm riscos, que interagem, que constroem suas identidades continuamente, que recebem *feedback* a todo momento e informações conforme sua demanda, ou seja, papéis evidenciados pelos princípios de gamificação (GEE, 2008), que muito propriamente se aplicam a esse novo fazer em sala de aula e fora dela.

4. Metodologia

Tratando-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, foram utilizados para a coleta de dados questionários, diários, notas de campo, imagens e vídeos, já que fizemos um recorte da experiência humana em sala de aula e fora dela, aplicando os processos de conhecimento de forma cíclica e em ilhas de aprendizagem (DENZIN; LINCOLN, 2006; DORNYEI, 2007).

Por meio do questionário inicial, obtivemos acesso aos conteúdos preferidos de nossos alunos (canções, seriados, filmes, jogos), à forma como eles aprendem com o que assistem, ouvem e interagem, aos assuntos mais acessados, aos recursos digitais utilizados,

entre outras informações. Uma das perguntas feitas aos alunos foi com respeito à habilidade³ que eles consideram mais importante quando utilizam uma língua, o que nos guiou a procurar formas para o desenvolvimento prioritário da fala em inglês nos alunos, procurando suporte, sempre observando o caráter multimodal dos textos, em outras práticas sociais pela linguagem: ler, escrever e ouvir.

Com a análise dos questionários, tivemos acesso a uma gama ampla de dados. Dentre eles, tivemos acesso aos nomes de canções, de filmes e de séries preferidos dos alunos. Com relação às canções, formamos um *corpus* com as letras das canções e elaboramos atividades com os termos mais frequentes encontrados nas letras, aplicando os pressupostos da Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2010). Também planejamos e desenhamos as atividades de forma a apresentar temas mais alinhados com os interesses da turma e estabelecer condições para produções linguísticas orais: conversação e fala planejada.

Desenhamos atividades que eram amparadas por textos de gêneros diversos, extraídos dos *corpora* de canções, filmes e séries preferidas dos alunos, que propiciaram conversação nos grupos e com a pesquisadora e a professora, além do planejamento das apresentações orais que os alunos realizaram ao final do projeto, depois que conceitualizaram e aplicaram os pressupostos da multimodalidade do recorte de conteúdos realizado para o projeto. Também utilizamos uma atividade gamificada, em que pudemos revisar as expressões mais frequentes, advindas da análise dos *corpora* de letras de canções.

Durante as aulas do projeto de ensino de língua inglesa que desenvolvemos, junto com a professora das turmas, interagimos com os alunos, frequentemente arranjados em ilhas de aprendizagem e utilizamos o laboratório de informática para desenvolver as atividades em ensino híbrido e em formato de rotação.

Gravamos as conversações com os alunos participantes da pesquisa, para que eles pudessem perceber como falam inglês. Anotamos nossas percepções das atividades, que acompanhamos de perto, circulando entre os grupos. Também aplicamos questionários ao final das aulas, para colher as impressões dos alunos sobre os processos realizados em sala e posterior triangulação de dados (DENZIN; LINCOLN, 2006).

As apresentações orais finais foram gravadas e pudemos verificar se os alunos fizeram uso de recursos multimodais tanto apropriadamente quanto criativamente. A conscientização sobre a construção de sentidos de textos por meio de diversos modos foi realizada em nossos encontros, com os alunos dispostos em ilhas de aprendizagem, desenvolvendo atividades

³ Utilizamos essa nomenclatura nos questionários porque assumimos que seria por meio dela que os alunos se refeririam ao que preferimos chamar de prática social pela linguagem: ler, ouvir, falar e escrever. Para nós, habilidade tem um sentido mais amplo, que remete à forma como acessamos conhecimento e as estratégias que utilizamos para atuar em nossos campos de atividade (BRASIL, 2018).

diversas, que foram elaboradas (*designed*) tendo em vista os processos de conhecimento de Kalantzis e Cope (2012), e sua natureza cíclica e aberta.

Também interagimos com os alunos por meio de grupos de Whatsapp, em conversas em inglês, posicionando-os sobre atividades que eles iriam realizar ou estavam realizando. Por fim, aplicamos um questionário final, solicitando reflexões qualitativas dos alunos quanto à intervenção realizada.

5. Resultados

Observamos, durante toda a intervenção e com a análise de nosso questionário final, principalmente estes aspectos:

- Aumento da autonomia dos alunos reunidos em ilhas de aprendizagem;
- Reconhecimento do desenvolvimento da expressão oral tanto nas ilhas quanto em apresentações orais realizadas ao final da intervenção;
- A consolidação dos vieses da pedagogia dos multiletramentos e dos processos de conhecimento como instrumentos decisivos nos processos de produção de atividades e ações pedagógicas;
- O trabalho com diversos gêneros textuais e especialmente favoritos para o grupo de alunos favoreceu e estimulou o desenvolvimento de processos mais analíticos e, conseqüentemente, a produção de expressão oral;
- Os princípios de gamificação foram considerados aplicáveis a situações de aprendizagem, já que desafios, atividades com limite de tempo, *feedback* contínuo, informação dentro da demanda e colaboração entre pares aconteceram durante os encontros, muito graças ao sistema de ilhas de aprendizagem (inspirado no sistema de rotação por estações);
- A utilização dos princípios da Linguística de Corpus foi considerado um instrumento tecnológico indispensável pelo professor para a análise de frequências de expressões nos materiais selecionados, personificando a elaboração de materiais.

6. Considerações finais

Diante do exposto, que se refere a uma prévia e a um recorte da nossa pesquisa, consideramos que nosso trabalho aplica a teoria da multimodalidade, já que pressupostos da extensão dos dois multis, o contextual e o modal, garantem uma mudança nas abordagens de ensino de línguas, agora mais contextualizadas e se valendo de uma gama ampla de

gêneros textuais, os quais encontram na tecnologia ferramentas que permitem tratamento de dados, *design* e de compartilhamento de informações. Após nossos estudos, humildemente propomos uma permeabilidade entre os dois multis de Kalantzis e Cope (2012), por meio da Figura 3:

Figura 3: A permeabilidade dos dois multis de Kalantzis e Cope (2012).

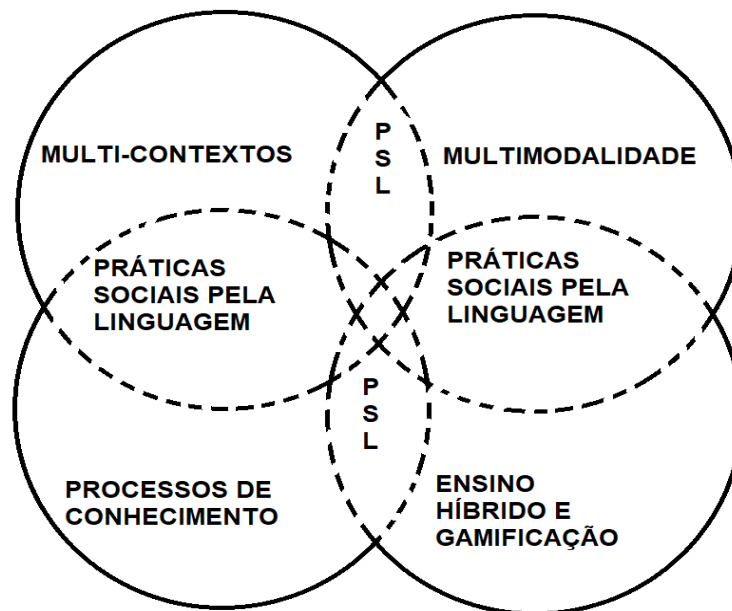


Fonte: Elaborado pela autora.

Com a Figura 3 almejamos demonstrar que o entendimento e a produção de linguagem só são realizados pela permeabilidade dos modos e dos contextos, uma vez que os aspectos de um dos multi precisam existir na presença do outro, dadas as condições que o falante encontra durante sua jornada como aprendiz de língua, especialmente em língua inglesa, como é nosso caso.

Além disso, após as observações e análises que fizemos dos acontecimentos em sala de aula, durante nossa pesquisa, pautadas pela percepção da importância e da natureza cíclica dos processos de conhecimento e da riqueza de possibilidades relacionadas a autonomia, colaboração entre pares, horizontalidade nas relações professor e aluno e acompanhamento pontual de produções linguísticas possibilitadas pela técnica de disposição de alunos em ilhas de aprendizagem, apresentamos uma representação visual das interseções permeáveis que se fazem nesse processo dinâmico e complexo, de suma importância para o futuro do ensino de língua inglesa. A Figura 4 mostra essa representação:

Figura 4: As interseções permeáveis no ensino de inglês.



Fonte: Elaborado pela autora.

A Figura 4 permite que possamos concluir que as práticas sociais pela linguagem: ler, escrever, falar e ouvir são possíveis, observáveis e melhoradas, com o entendimento de que ensinamos inglês de forma altamente contextualizada. Nossos alunos exercerão papéis sociais em diversas comunidades, tratando sobre diversos assuntos e, portanto, eles vão precisar experienciar o novo, tendo como referência o conhecido; conceitualizar; analisar e aplicar conhecimento. Dentro e fora da sala de aula, nossos alunos podem fazer isso experimentando práticas de ensino híbrido e, uma vez que eles pensam de forma gamificada, é mister aplicar princípios de gamificação nas atividades em desenvolvimento. Por fim, compartilhamos nossas conclusões de que o espaço da sala de aula pode ser terreno de práticas que capacitam os alunos para usos mais reais da linguagem e uma conscientização maior do teor multimodal dos conteúdos que acessam e produzem.

Referências

- BACICH, L.; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERBER SARDINHA, T. Como usar a linguística de corpus no ensino de língua estrangeira - por uma linguística de corpus educacional brasileira. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. (Eds.). **Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial, 2010. p. 301-356.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02/01/2020

DAVIS, K.; CHRISTODOULOU, J.; SEIDER, S.; GARDNER, H. The Theory of Multiple Intelligences. In: STERNBERG, R. J.; KAUFMAN, S.B. (Eds.). **Cambridge Handbook of Intelligence**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, cap. 24, p. 485-503.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2a. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIAS, R. Entrevista. **Revista Polifonia**, v. 25, n. 37.1, p. 160-170, jan.-abril, 2018.

DORNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2007.

GARDNER, H. **Multiple intelligences**: New Horizons. New York: Basic Books, 2006.

GEE, J. P. **Good video games and good learning**. New York: Peter Lang, 2008. Disponível em: http://www.academiccolab.org/resources/documents/Good_Learning.pdf.

KALANTIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Australia: Cambridge University Press, 2012.

KRESS, G. **Literacy in the New Media**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

McGUIRE, S. Y.; McGUIRE, S. **Teach students how to learn**. Sterling, VA: Stylus, 2015.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, 2001.

PRENSKY, M. **Teaching digital natives: partnering for real learning**. California: Corwin, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Interaction between learning and development, In: **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987, p. 79-91.

UNACCUSATIVES THAT DO ASSIGN ACCUSATIVE CASE

Fábio Bonfim Duarte¹

Abstract

This paper examines the assignment of the abstract Case to intransitive subjects in Tenetehára. It is argued that the Case of this argument is dependent on either the head v^o or the head T^o , either option being context sensitive. Based on this, the theoretical proposal advocated is that the syntactic parameter that distinguishes Tenetehára from accusative and ergative languages has to do with the fact that both the head T^o and the head v^o can be potential case assigners in intransitive clauses. As a consequence, the structural Case of intransitive subjects is not uniformly assigned. In this sense, Tenetehára allows an internal parametric variation not predicted by Laka's (1993, 2000) and Bobaljik's (1993) system in the sense that the structural Case of the intransitive subject can be, in principle, either the nominative or the accusative. Another conclusion is that Burzio's (1986) Generalization does not hold in Tenetehára, inasmuch as the unaccusative subject gets accusative Case assigned by the head v^o , a fact that brings further evidence to Laka's (2000) proposal, according to which the assignment of accusative (=absolutive) Case is blind to whether the predicate licenses an external argument with an agent θ -role or not. According to this view, we assume that Case theory is only sensitive to whether one or more arguments necessitate Case.

Keywords: Minimalism. Case Theory. Unaccusativity. θ -roles. Agreement.

Resumo

Este artigo tem por objetivo averiguar a atribuição do Caso abstrato ao sujeito de verbos intransitivos em Tenetehára. Argumenta-se que a atribuição do Caso a esse argumento depende se os núcleos v^o ou T^o são acionados a atribuir esse caso, situação que depende da natureza sintática da construção. Tendo em conta esse fato, a proposta teórica que entretemos é a de que o parâmetro sintático que distingue o Tenetehára de línguas acusativa e ergativas tem a ver com o fato de que os núcleos T^o e v^o podem ser atribuidores potenciais de Caso nas orações intransitivas. Como consequência dessa proposta, o Caso estrutural de sujeitos intransitivos não é uniformemente atribuído. Nesse sentido, Tenetehára permite uma variação paramétrica não prevista por Laka (1993, 2000) e Bobaljik (1993), uma vez que o Caso estrutural do sujeito intransitivo pode ser tanto o nominativo como o acusativo. Outra conclusão a que chegamos é que a generalização de Burzio (1986) não se sustenta em línguas como o Tenetehára, visto que sujeito do verbo inacusativo pode ter o Caso acusativo atribuído pelo núcleo v^o . Esse fato fornece evidência adicional à proposta de Laka (2000), conforme a qual a atribuição do Caso acusativo (=absolutivo) é cega ao fato de o predicado licenciar um argumento externo com papel- θ de agente ou não. Assim sendo, assumimos neste artigo que a Teoria de Caso é somente sensível a se um ou mais argumentos necessitam Caso.

Palavras-chave: Minimalismo. Teoria de Caso. Inacusatividade. Papel- θ . Concordância.

¹ Doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG. Professor associado 4 na UFMG. E-mail: fbonfim@terra.com.br.

1. Objectives

One of the main purposes of this article is to examine the Case system of Tenetehára in order to show that intransitive subjects are dependent on either *v* or *T* for having their structural Case valued in narrow syntax. Another objective is to find a unified answer to the following questions:

- (1)
 - a) Why aren't unergative and unaccusative subjects encoded uniformly?
 - b) Can intransitive subjects and objects have their structural Case valued by the same head in embedded clauses and, if so, which head is this?
 - c) What is the structural Case of transitive subjects (A) in contexts in which the nominative prefixes are not triggered on the verb stem as, for instance, in the inverse clauses?

In Tenetehára, nominal phrases do not exhibit morphological Case marking. However, the agreement system compensates for the lack of Case in D/NPs in the sense that it is head-marked on the verb, in order to encode the grammatical roles of subject and object. For this reason, the language uses two sets of person markers: the nominative prefixes and the accusative/absolutive clitics, as shown in the table below:

(2)

Set 1: Nominative prefixes		
	Singular	Plural
1st person	a-	<i>xi-/za-</i> _{inclusive} <i>uru-</i> _{exclusive}
2nd person	(e)re	pe-
3rd person	<i>u- ~ o- ~ w-</i>	-

(3)

Set 2: Accusative/absolutive clitics		
	Singular	Plural
1st person	he-	<i>zane-</i> _{inclusive} <i>ure</i> _{exclusive}
2nd person	ne-	pe-
3rd person	i- h-	-

2. Theoretical hypotheses

The theoretical hypothesis I will be exploring is that the Case system of Tenetehára allows a parametric variation not predicted by the Obligatory Case Parameter [Bobaljik's (1993) and Laka's (1993)].

Recall that the OCP predicts the existence of only one active Case feature in intransitive clauses. This theory postulates that the head v^0 assigns accusative/absolutive, whereas the head T^0 licenses nominative. In this system, the nominative Case assigned/valued by T^0 is labeled as $C1$ and the accusative case assigned/valued by v^0 is referred to as $C2$. Assuming that a parameter is always binary and that it can activate either $C1_{\text{nominative}}$ or $C2_{\text{acusative}}$ in intransitive clauses, this proposal only predicts the following parametrical possibilities among languages:

NOMINATIVE SYSTEM

(4) If $C1_{\text{nominative}}$ is active.

(a) $V_{\text{transitive}}$ ($C1_{\text{nom}}$, $C2_{\text{acc}}$)

(b) $V_{\text{intransitive}}$ ($C1_{\text{nom}}$)

ERGATIVE SYSTEM

(5) If $C2_{\text{acusative}}$ is active

(a) $V_{\text{transitive}}$ ($C1_{\text{erg}}$, $C2_{\text{acc}}$)

(b) $V_{\text{intransitive}}$ ($C2_{\text{acc}}$)

Languages of the first type are, for example, English and Latin where the nominative Case can be assigned by T , either to the intransitive subjects or to the transitive subjects. On the other hand, in ergative languages like Inuit (BOBALJIK, 1993), the accusative is valued by v , either to the intransitive subject and to the transitive object, as follows:

(6a) *Jaani-up*_{C1} *natsiq*_{C2} *kapi-jaNa*
 Jaani-ERG seal stab-TRANS
 'Jaani stabbed a seal.'

(6b) *inuk*_{C2} *tikit-tuq*
 person-ABS arrived
 ‘The person arrived.’

(6c) *ilinniaqtitsiji*_{C2} *uqaq-tuq*
 teacher-ABS spoke
 ‘The teacher spoke.’

The next sections aim to provide the reader with empirical evidence in order to demonstrate that OCP does not account for the Tenetehára Case system. The reason: this language allows an internal parametric variation not stipulated by OCP in that the structural Case of intransitive subjects are dependent on either *v* or T.

3. The relevant data

3.1 *The inverse system*

Tenetehára is like other Tupí-Guaraní languages in that a person hierarchy determines the occurrence of the agreement prefixes on the verb stem. In this hierarchy, the first person is higher than the second person. The second person is, in turn, higher than the non-focal third person argument. When both the subject and the object are realized as an NP, the focalized argument outranks the non-focalized one. This hierarchy can be informally stated as follows:

(7) **1 > 2 > 3^{focal} > 3^{non-focal}**

Since there is just one verbal slot for the person markers in the verb, the nominative prefix is triggered on the verb stem whenever the subject is higher than the object in this hierarchy. Nevertheless, when it is the object that is higher than the subject in the person hierarchy, the object is always morphologically realized by the accusative clitics, thereby giving rise to an inverse system.² Note in particular that, in such contexts, the relational prefixes {∅- ∞ r-} must obligatorily appear between the clitics and the verb stem, except when the object is of third person as in (10b). Compare examples (a) and (b):

² The Tupian literature treats this phenomenon as Indicative II, see Rodrigues (1953), or as inverted sentence” [see Bendor Samuel (1972) and Payne (1994)]. Harrison (1986:417), for example, notes that this grammatical device “is not a true promotion, in the sense where passive promotes a direct object to subject”.

A > O
 (8a) *a-(a)ro-rəm* *awa*
 I-wait-FUT man
 ‘I will wait for the man.’

O > A
 (8b) *he.r-aro-rəm* *awa*
 me-ACC-wait-FUT man
 ‘The man will wait for me.’

A > O
 (9a) *(e)re-aro-ràm* *awa*
 2-wait- INT man
 ‘You will wait for the man.’

O > A
 (9b) *ne.r-aro-rəm* *awa*
 me-ACC-wait-FUT man
 ‘The man will wait for you.’

A > O
 (10a) *w_i-exak* *Fábio_i* *Márcia*
 3SG-see Fábio Márcia
 ‘Fábio saw Márcia.’

O > A
 (10b) *upaw* *Márcia_i* *Fábio* *h_i-exak-Ø*
 all Márcia Fábio 3SG-see-DESLOC
 ‘All Márcia, Fábio saw.’

[lit.: It means that Fábio saw Márcia in every detail, and not partially.]

3.2 Agreement in intransitive clauses

In monoargumental clauses, what is observed is that unaccusative and unergative subjects are not encoded on the verb uniformly. Clear evidence in favor of this comes from the fact that both subjects can be marked on the verb either by the nominative prefixes

or by the accusative/absolutive clitics. Furthermore, the distribution of the person markers is regulated by the grammatical status of the clause, that is, their occurrence depends on whether the clause is a subordinate or a root clause. In this sense, in root clauses, the subject is encoded on the verb stem by the nominative prefix, whereas, in subordinate clauses, the subject is encoded by the accusative/absolutive clitics. This system is evident when one compares the examples (a) and (b) below:

- (11a) *a-ker* *kwej*
 I.NOM-sleep PERF
 ‘(I) have already slept.’
- (11b) *he-∅-ker* *pà*
 I.ABS-sleep COMP
 ‘While I was sleeping (...).’
- (12a) *re-apyk*
 2SG-sit down
 ‘(...) when you sit down.’
- (12b) *ne-∅-apyk* *mehe*
 2SG-ABS-sit down COMP
 ‘(...) when you sit down.’
- (13a) *a-ha* *kwez*
 1SG-go IPASS
 ‘I have just gone.’
- (13b) *he-∅-ho-re* *o-ho*
 1SG-go-after 3SG-go
 ‘After I went, he went.’
- (14a) *a-in* *he-∅-hy* *hie* *pe*
 I-ABS-be my-ABS-mother belly in
 ‘I was still in mother’s belly.’

- (14b) *he-Ø-hy* *hie* *pe* *he-r-ein* *mehe*
 my-ABS-mother belly in 1SG-ABS-be COMP
- u-màno* *he-r-u* *a'e*
 3SG-die my-GEN-father he
- ‘When I was still in mother’s belly, he, my father, died.’

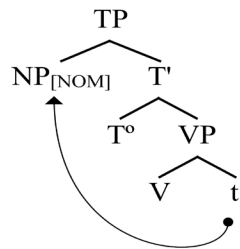
4. The grammatical status of person markers

A way to give a more theoretical explanation to the complementary distribution of the person markers shown within transitive and intransitive constructions is to propose the following generalization:

- (15) *The nominative prefix is triggered whenever T has a nominative Case feature to assign, whereas the accusative/absolutive clitics occur in context wherein v licenses accusative case.*

The immediate consequence of the generalization (15) is that intransitive subjects and transitive subjects will be dependent on T to have their Case valued in root clauses, as follows:

- (16) Case assignment in intransitive clauses



Evidence in favor of the structure above comes from the fact that, in root clauses, transitive and intransitive subjects cannot be encoded by the accusative clitics, as the ungrammaticality of the sentences (b) below indicate:

- (17a) *a-(a)ro-rə̀m* *awa*
 I-wait-FUT man
 ‘I will wait for the man.’

(17b) **he-r-aro-rəm* *awa*
 I-ACC-wait-FUT man
 ‘I will wait for the man.’

(18a) *a-ker* *kwej*
 I.NOM-sleep PERF
 ‘(I) have already slept.’

(18b) **he-ker* *kwej*
 1SG-sleep PERF
 ‘(I) have already slept.’

In conclusion, the paradigm above clearly indicates that that the root clauses exhibit a nominative-accusative system in that the transitive subject and the intransitive subject receive the same structural Case.

4.1 *The accusative Case assignment*

Another consequence of the generalization (15) is that T does not have the ability to assign nominative Case in the subordinate intransitive clause. In such contexts, the Case features of the intransitive subjects are valued by *v*, not by T. Consequently, T cannot enter the derivation with a Case feature to assign in the subordinate intransitive clauses. If it did, the nominative prefixes could occur on the verb stem in these clauses, a situation that is not possible, as the ungrammaticality of the sentence below indicates:

(19) **he-∅-hy* *hie* *pe* *a-in* *mehe*
 my-ABS-mother belly in 1SG-ABS-be COMP

u-màno *he-r-u* *a'e*
 3SG-die my-GEN-father he
 ‘When I was still in mother’s belly, he, my father, died.’

(20) **re-∅-apyk* *mehe*
 2SG-ABS-sit down COMP
 ‘(...) when you sit down.’

Another piece of evidence in favor of the analysis T cannot assign Case in certain contexts comes from the antipassive constructions. Although antipassive is semantically transitive in the sense that the verb selects an agent and an affected object, it is syntactically intransitive. This grammatical property is confirmed by the fact that Tenetehára antipassive construction exhibits the following properties:

(21)

- a) the object is marked with the oblique Case marker *-ehe*;
- b) the external argument is treated as an intransitive subject insofar as it can only be morphologically realized by the accusative clitics;
- c) the antipassive marker *-puru* must appear on the transitive stem.

The properties in (21a-c) become particularly evident by the transitivity alternation in the examples below. Note that the nominative prefix {a-} “I” encodes the subject in the active construction, whereas the accusative clitic *he-* “I” refers to the external argument in the antipassive construction.

(22a) *a-ʔu* *pira*
 I-NOM-eat fish
 “I eat fish”

(22b) *he-∅puru-ʔu-wer* *pira* *r-ehe*
 I-ABS-ANT-eat-DESID fish OBLIQ-to
 “I want to eat fish”

Interestingly, if one substitutes the accusative clitic *he-* for the nominative prefix *a-* in the antipassive construction, the result is an ungrammatical sentence, as follows:

(23) **a-∅puru-ʔu-wer* *pira* *r-ehe*
 I-ABS-ANT-eat-DESID fish OBLIQ-to
 “I want to eat fish”

Thus, the ungrammaticality of (23) clearly demonstrates that only accusative clitics are allowed to encode the antipassive subject, which, in turn, lends further support to the following hypotheses:

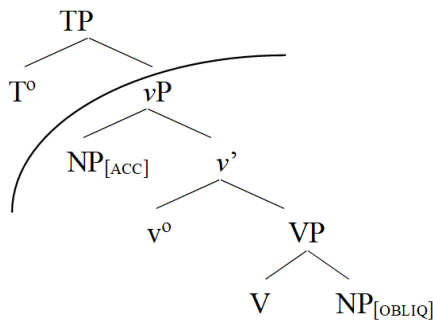
- (i) the antipassive is really a subtype of intransitive verb;
- (ii) the external argument behaves as an intransitive subjects;

- (iii) the person markers *he* “I” and *a-* “I” have a different syntactic distribution: the first occurs in accusative assignment slots, whereas *a-* appears in nominative assignment slots.
- (iv) the (unaccusative) external subjects of antipassive receive the accusative Case which is assigned by *v*, not by T.

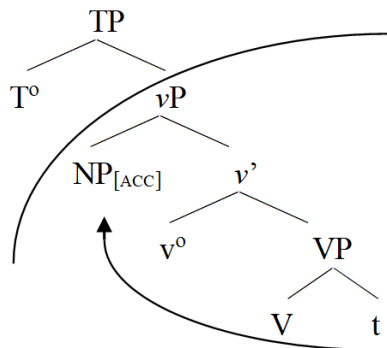
4.2 The proposal

Due to the fact that accusative clitics can encode transitive objects in the inverse system, intransitive subjects (i.e. unaccusative and unergative subjects) in embedded clauses and the external argument of antipassive verbs, a natural conclusion is to posit that it is the head *v* that assigns accusative Case in transitive, subordinate intransitive and antipassive constructions. In this sense, my proposal is that *v* constitutes a strong phase, in as much as a syntactic position is always projected for assigning structural accusative Case in all of these constructions. The syntactic trees below show the derivation of the accusative Case assignment in the *vP* layer:

(24) Derivation of antipassive constructions



(25) Derivation of unaccusative verbs in subordinate clauses



Notice that the proposal above entails that T cannot enter the derivation with a Case feature to assign due to the fact that the Case features of the intransitive subjects have already been satisfied before T is merged into the structure. In sum, based on this analysis and on the data examined thus far, we are in condition to answer the question raised in (1a): the reason why unergative and unaccusative subjects are not encoded uniformly has to do with the fact that their structural Case is dependent on either T or *v*. Either option is, of course, context-sensitive, as it depends on the grammatical status of the clause and on which Case is active in each context. Another conclusion is that Tenetehára Case system exhibits a split ergative pattern, since it exhibits a mixture of ergative and accusative characteristics. In other words, the intransitive subjects and transitive subjects are dependent on T to receive nominative Case in root clauses. Nevertheless, the transitive object and the intransitive subject are dependent on *v* to have structural Case, particularly in subordinate clauses, in the antipassive construction and in the inverse system. This allows us to answer the question raised in (1b), since the transitive object and the subordinate intransitive subjects can have their structural Case valued by the same head, that is, the head *v*. In short, this Case split system emerges because both T and *v* can be Case assigners in monoargumental clauses. To answer the question (1c), I will assume that the transitive subject does receive Case from T, even though the nominative prefixes are not triggered in the sentences that exhibit the inverse system. The reason is that, since there is just one slot per clause for the person markers, it will be only the accusative clitics that occur when the object outranks the subject in the person hierarchy.

5. Adjacency effects in embedded clauses

Another piece of evidence that the transitive object and the intransitive subject are really dependent on *v* to have structural Case comes from syntactic adjacencies in embedded clauses. In these clauses, the word order is rigid, while, in the independent clauses, it is more flexible, being possible the occurrence of the SVO and VSO orders. To account for this syntactic difference, I will contend that this asymmetry is directly connected to the extent of movement of the lexical verb in the *v*-VP complex in the OV-C⁰ clauses. More precisely, I will hypothesize that the verb moves only to the head *v*^o in OV embedded clauses, in contrast to SVO clauses, in which the verb can perform movement up to a higher position. Evidence in favor of this analysis comes from the following empirical facts:

(26)

- a) The OV-C^o word order is rigid in the embedded clauses.
- b) The appearance of the prefix {r- ∞ Ø-} on the verb stem is a reflex of the internal argument movement to Spec-vP for Case reasons.

Based on the above correlation, one can conclude that the prefix {r- ∞ Ø-} occurs only when the core argument and the verb are sitting in a Spec-Head relation within the vP. On the other hand, this prefix is never triggered in SVO and VSO clauses because the object and the verb are not in a Spec-Head relation in the vP³. In the literature on Tupí, the prefix {r- ∞ Ø-} is directly connected to the adjacency of the core arguments, so that, when the argument is adjacent to the verb, the prefix must occur:

(27) *he-Ø-hy* *hie* *pe* *he-r-ein* *mehe*
my-ABS-mother belly in 1SG-ABS-be COMP

u-màno *he-r-u* *a'e*
3SG-die my-GEN-father he

‘When I was still in mother’s belly, he, my father, died.’

(28) *o-mo-no* *mani'ok* *r-etyk* *pà* *kury*.
3SG-CAUS-go manioc ABS-throw COMP now

‘(The people) came (in order) to throw the manioc (by the river).’

What this shows is that the appearance of the prefix {r- ∞ Ø-} on the verb stem can be interpreted as the reflex of the fact that transitive object and the intransitive subject raises to Spec-vP, followed by verb movement to the head v^o, thereby creating the rigid OV order. This claim is corroborated by the fact that nothing can intervene between the object and the verb, nor can the word order change from OV to VO in the embedded clause. This prediction is borne out by the ungrammaticality of the sentences below:

(29) *o-mo-no* *mani'ok* **kury* *r-etyk* *pà*
3PL-CAUS-go manioc now ABS-throw COMP

‘(The people) came (in order) to throw the manioc (by the river).’

³ I refer the reader to another article where I discuss in detail the derivation of the VSO, SVO and SOV orders in Tenetchára.

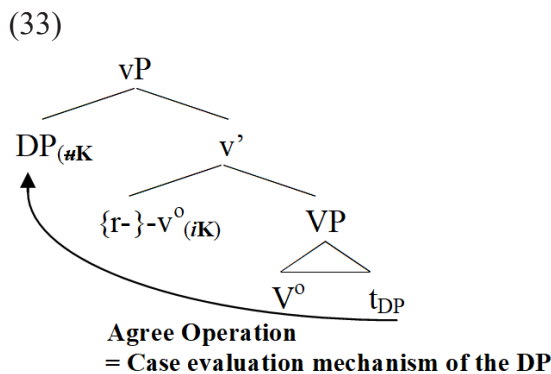
- (30) *o-mo-no* [**r-etyk mani'ok pà*] *kury*
 3 PL-CAUS-go ABS-throw manioc COMP now
 '(The people) came (in order) to throw the manioc (by the river).'

Interestingly, if the embedded predicate occurs as an independent clause, the verb can precede the subject and the object. In this case, the word order changes from (S)OV to VSO. Here, the verb morpheme used is the allomorph {*w-*} of the nominative prefix, which marks the subject, and not the relational prefix *r-*. Compare the examples below.

- (31) *o-mo-no mani'ok r-etyk pà kury.*
 3SG-CAUS-go manioc ABS-throw COMP now
 '(The people) came (in order) to throw the manioc (by the river).'

- (32) *w_i-etyk teko_i mani'ok kury*
 3SG-throw people manioc now
 'The people threw the manioc (by the river).'

Based on the data presented above, one way to give a more theoretical status to the prefix {*r- ∞ ∅-*} is to posit that its occurrence is the morphological spell-out of the abstract Case assignment mechanism, established between the transitive object and the verb in a Spec-Head relationship within the vP projection. Under this hypothesis, I contend that the occurrence of the prefix {*r- ∞ ∅-*} should be interpreted as the reflex of a syntactic AGREE operation between *v*^o and a DP requiring structural Case. This proposal means that the internal DP in the c-command domain of *v*^o must obligatorily raise from within the lexical projection VP, in which it receives its θ -role, to the Spec position of the functional projection vP in order for its structural Case to be checked, as shown in (33):



The most important aspect of this proposal is that it can also explain the Case pattern in subordinate intransitive constructions, antipassives and the inverse system, wherein the relational prefix intervenes between the internal argument and the verb. More precisely, my proposal is that the occurrence of the relational prefix {r- ∞ ∅-} signals the checking of the abstract Case of the transitive object, the unergative and unaccusative subject and the external subject of antipassive construction. Consequently, when these arguments occur in the Spec position of vP, the relational prefix {r- ∞ ∅-} is obligatorily spelled out to signal that the structural accusative Case is assigned by the head v°. Based on this analysis, I will thus assume that the occurrence of the relational prefix {r- ∞ ∅-} on the verbal stem together with the fixed OV order of the embedded clauses can be used as a diagnostic to determine:

- a) that transitive objects and unaccusative subjects do raise to Spec-vP to receive accusative Case;
- b) that the lexical verb moves only up to the head of vP and remains there throughout the derivation, explaining why SVO and VSO orders are banned from embedded clauses that exhibit final complementizer;
- c) that unergative and antipassive subjects check accusative Case in Spec-vP.

This proposal is reinforced by the fact that the prefix {r-} is not part of the verb stem. A piece of evidence in favor of this analysis comes from the object incorporation construction in (30):

- (34) *o-ho* *pina* *r-etyk* *pà*
 3SG-go hook ABS-throw COMP
 ‘He went to fish.’
 [lit.: ‘He went to throw the hook.’]

- (35) *u-pina-etik*
 3SG-hook-throw
 ‘(He) is fishing.’ [lit.: ‘He is throwing the hook.’]

Here, the incorporated object *pina*, ‘hook’, does not trigger the prefix {r-} on the verb stem. This fact allows us to conclude that the prefix is not part of the verb stem. If it were, it would have to appear in every context, both in OV clauses and when the object incorporates into the verb. This is, of course, not the case.

6. Final remarks

Based on the empirical evidence presented thus far, my proposal is that the syntactic parameter that distinguishes Tenetehára from accusative and ergative languages has to do with the fact that T and *v* can be potential case assigners in intransitive Clauses. In sum, one can conclude that the structural Case of intransitive subjects is not uniformly assigned. In this sense, Tenetehára allows an internal parametric variation not predicted by Laka's (1993, 2000) and Bobaljik's (1993) system in that the structural Case of the intransitive subject can be, in principle, either the nominative or the accusative, as follows:

- a) $V_{\text{transitive}} \quad (C1_{\text{nom}}, C2_{\text{acc}})$
- b) $V_{\text{intransitive}} \quad (C1_{\text{nom}})$
- c) $V_{\text{intransitive}} \quad (C1_{\text{acc}})$

Recall that such a Case pattern does not emerge in nominative-accusative and ergative languages. It is traditionally assumed that, in nominative-accusative languages, the intransitive subjects receive Case from T in normal conditions, whereas, in ergative languages, the Case of intransitive subject will depend on which Case is active. In general, there is only one active Case in intransitive clauses of ergative clauses. More to the point, it will be the nominative if T bears the active case and it will be the accusative if *v* carries the active Case.

Another conclusion is that Burzio's Generalization does not hold in Tenetehára. The reason is simple: unaccusative subjects do in fact receive structural accusative (=absolutive) in subordinate clauses. This brings further evidence to Laka's (2000) proposal, according to which the assignment of accusative (=absolutive) Case is blind to whether the predicate licenses an external argument with an agent θ -role or not.⁴ According to this view, the most important thing is to consider that Case theory is only sensitive to whether one or more arguments necessitate Case. Thus, the type of theta roles that the external or internal arguments display is not relevant to operation of Case assignment. To summarize, Tenetehára exhibits the following syntactic characteristics:

- (i) intransitive subjects will be assigned either nominative Case or accusative Case;
- (ii) antipassive subjects will be uniformly assigned accusative.
- (iii) Burzio's generalization is violated;
- (iv) transitive object is uniformly assigned accusative Case by *v*°;

⁴ Laka (2000:105) argues that “*it is not clear what principle or principles could derive BG, because there is no explicit connection between external θ -role assignment and Accusative Case assignment besides the very one stated by the generalization itself. (...).*”

- (v) the transitive subject is uniformly assigned nominative case by T in root active clauses and in transitive subordinate clauses;

Based on the analysis developed thus far, Tenetehára Case system can be stated as follows:

TENETEHÁRA CASE SYSTEM			
Status of constructions	Intransitive subjects	Transitive objects	Transitive subject
Independent/main clause	NOM	ACC	NOM
Antipassive constructions	-	OBLIQUE	ACC
Inverse system	-	ACC	NOM
Subordinate clauses	ACC	ACC	NOM

References

BENDOR-SAMUEL, D. **Hierarchical structures in Guajajara**. Norman (USA): Summer Institute of Linguistics, 1972.

BOBALJIK, J. D. Ergativity and ergative unergativities. In: PHILLIPS, C.; BOBALJIK, J. D. (eds.). **Papers on Case and agreement I**. Cambridge (USA): MIT Press, 1993.

HARRISON, C. Verb Prominence, Verb Initialness, Ergativity and Typological Disharmony in Guajajara. In: DERBYSHIRE, D. C.; PULLUM, G. K. (eds.). **Handbook of Amazonian Languages**. Berlin: Mouton de Gruyter, v. 1, 1986, p. 407-439.

LAKA, I. Thetablind Case: Burzio's Generalization and its image in the mirror. In: REULAND, E. (org.) **Arguments and Case**. Explaining Burzio's Generalization, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, 2000, p. 113-129.

LAKA, I. Unaccusatives that assign accusative. In: PHILLIPS, C.; BOBALJIK, J. D. (eds.). **Papers on Case and agreement I**. Cambridge (USA): MIT Press, 1993.

PAYNE, D. The Tupí-Guaraní inverse. In: FOX, B.; HOPPER, P. (eds.). **Voice: Form and function**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co, p. 313-340, 1994.

RODRIGUES, A. D. Morfologia do Verbo Tupi. Curitiba: **Letras**, v. 1, p. 121-152, 1953.

Abbreviations

ABS: absolutive Case;

ACC: accusative Case;

COMP: complementizer;

DAT: dative Case;

DPASS: distant past;

DPASTU: unattested distant past;

ERG: ergative Case;

FOC: functional head encoding the focal feature;

FUT: suffix signaling future time;

INTS: intensifier;

IPASS: immediate past;

NOM: nominative Case;

GEN: genitive Case;

NOML: nominalizer;

POSS: possessive affix;

OBLQ: oblique Case;

OBL.TOP: topicalization of oblique phrases;

OBJ.TOP: topicalization of direct object for discourse related reasons such as contrastive focus;

PL: affix which indicates the plurality;

PERF/FEM: affix indicating the perfective and the gender feminine;

PROG: progressive;

REFLEX: affix for encoding the reflexive voice;

TRANS: transitivity.

AUTORES

Ana Clara Teixeira Ferreira

É mestranda no PosLin: Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde faz pesquisa em Variação e Mudança Linguística, concentrando-se em escrita e na carreira acadêmica. É bacharel em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE). É revisora e preparadora de textos desde 2014.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8219672749644870>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1225-9605>

Andreia Chagas Rocha Toffolo

É doutoranda em Linguística Aplicada no PosLin: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), concentrando-se em Ensino de Português para Surdos. Fez mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG – PPG-PSI, com pesquisa na área de Desenvolvimento Humano, linha de pesquisa: Cognição e Linguagem. É professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), onde ministra disciplinas sobre Educação de Surdos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6572195869344113>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5852-4320>

Arabela Vieira dos Santos Silva e Franco

É doutoranda e mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG), onde faz pesquisa em Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, concentrando-se na formação de professores de inglês e de português como línguas adicionais. É membro do grupo de pesquisa Educação e aprendizagem de Línguas Estrangeiras, da Universidade Federal de Minas Gerais, e do GT Psicanálise e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia (ANPEPP). Tem experiência em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, psicanálise, Português como Língua de Acolhimento (PLAc), educação continuada de professores de inglês e bilinguismo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4487276511508073>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0033-2702>

Camila Antônio Barros

É mestranda em Linguística Teórica e Descritiva no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG), onde faz pesquisa em Linguística de Corpus, concentrando-se em multimodalidade. Graduiu-se em Linguística: Teoria e Descrição na mesma instituição. É membro do Laboratório de Estudos Empíricos e Experimentais da Linguagem (LEEL), do Núcleo de Estudos em Linguagem, Cognição e Cultura (NELC) e dos grupos de pesquisa C-ORAL-BRASIL e InCognito (CNPq). Lecionou no primeiro semestre de 2020 a disciplina de “Língua estrangeira: alemão” na Faculdade de Letras (FALE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3679496763029603>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3776-7606>

Camila Vilela de Queiroz

É doutoranda e mestre em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG), com pesquisa voltada para a linha de Linguagem e Tecnologia. Atuou como docente por dez anos na rede particular de ensino, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I em sua cidade natal, Itaúna/MG. Durante o mestrado, colaborou em um curso de formação docente continuada para professores de Língua Portuguesa, projeto proposto pelo Taba Móvel Redigir (UFMG). Em 2019, realizou estágio docência na disciplina de Recursos Tecnológicos tendo, assim, aguçado o seu desejo em investigar de que maneira a adoção de tecnologias ocorre na formação docente inicial.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5174764260264563>

Celina Gontijo Cunha

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG) na área da Análise do Discurso (vertente francesa), sob a orientação da Profa. Dra. Ida Lucia Machado. É membro do Núcleo de Análise do discurso - NAD da Faculdade de Letras (FALE), na UFMG. É membro do projeto *O processo de busca identitária nas narrativas de vida dos Transclasses*, professora Ida Lucia Machado, registrado no CNPq. Fez Mestrado em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Atua como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio na Educação para Jovens e Adultos (EJA), no Sistema Prisional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6590090361541847>

Christiane Benones de Oliveira

É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG), onde faz pesquisa em Variação e Mudança Linguística. Mestre em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Licenciada em Letras pela UFOP. Atua principalmente nos seguintes temas: abreviaturas, manuscritos, Minas colônia, Portugal nos séculos XVII e XVIII, concordância variável, linguística histórica, história da língua portuguesa, crítica textual, paleografia, filologia românica e ensino de língua portuguesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6811424512222260>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5483-3145>

Cristina Lazzerini

É doutoranda e Mestre em Linguística Aplicada e Especialista em Ensino de Inglês pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG). É pesquisadora do LETRA - Laboratório Experimental de Tradução e membro do GPMET - Grupo de Pesquisa em Multimodalidade e Estudos da Tradução. Faz pesquisa em tradução, concentrando-se em sociossemiótica e livros ilustrados, e atualmente ministra a disciplina 'Estudos de Tradução II', tendo também lecionado a disciplina 'Oficina de Tradução Inglês' (FALE/UFMG). É professora de inglês certificada pela Universidade de Cambridge. Na UFMG, sua experiência no ensino de inglês inclui a disciplina 'Inglês para Fins Acadêmicos' (DRI/FALE/UFMG), o Programa Idiomas sem Fronteiras (MEC/NuLi UFMG) e o Centro de Extensão (FALE/UFMG).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5164871387903855>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6694-3122>

Débora Marques Ferreira Araújo

É mestranda em Linguística do Texto e do Discurso pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin-UFMG), onde faz pesquisa em Linguística do Texto e da Textualização, concentrando-se em Impolidez em textos online. Fez especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís e em Leitura e Produção de Textos pelo Centro Universitário de Belo Horizonte UNI-BH. É professora e revisora de textos desde 2006. Atuou como orientadora de Projetos Integradores de Pesquisa, como elaboradora e corretora de questões de concursos e como membro do Corpo

Editorial de revistas. É docente do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), onde desenvolve projetos de extensão e leciona as disciplinas “Língua Portuguesa”, “Literatura”, “Produção de Textos” e “Espanhol”.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5282298239672373>

Denise Veridiano

Doutoranda em Linguística e Mestre em Linguística Aplicada no PosLin: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, bolsista CAPES. Realiza pesquisa na área de Linguagem e Tecnologias, com foco em ensino mediado por tecnologias digitais e comunidade de prática. Atuou como professora auxiliar das disciplinas Libras online e Tecnologias aplicadas ao ensino, e na formação continuada de professores via WhatsApp; além de fazer parte do Projeto de Pesquisa tecnologias digitais móveis em espaços e práticas sociais de ensino e de aprendizagem de línguas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8365386825353164>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7077-2693>

Elaine Cristina Silva Fonseca

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG) e bolsista pelo CNPQ. Mestre em Estudos Linguísticos (PosLin-UFMG, bolsista pela CAPES) e Bacharel em Letras/Português, na mesma instituição, com ênfase em Estudos da Edição. Possui experiência em pesquisas acadêmicas na área da Análise do Discurso, dos Estudos do Cinema e da Imagem e em Estudos de Gênero.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1798143518987274>

Elisa Mattos

Doutoranda e Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG), onde faz pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas e letramento acadêmico. Fez mestrado em *English Language Teaching* pela Universidade NOVA de Lisboa. É membro do grupo de pesquisa IndisciPLAr: Português como Língua Adicional em uma Perspectiva Indisciplinar na Unicamp, do Núcleo de Aprendizagem e Ensino Tecnológico (NALET/CEFET-MG), ambos registrados no CNPq, e do Núcleo de Estudos de Línguas para Fins Acadêmicos (NELFA/UFMG). Compõe o corpo editorial da *ReviVale: Revista Multidisciplinar do Vale do Jequitinhonha*, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. É professora de inglês desde 2001 e leciona *Inglês para Fins Acadêmicos* desde 2018 pela Faculdade de Letras (FALE/UFMG).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5108972381990293>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4787-1837>

Eva dos Reis Araújo Barbosa

Doutoranda e Mestre em Linguística Aplicada na linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG). Especialista em Tradução/Interpretação e Docência de Libras, pela Unintese/UTP. Graduada em Letras/Licenciatura em Português e Bacharelado em Estudos Linguísticos do Português, pela Faculdade de Letras (FALE) da UFMG. É professora de Produção de Texto e coordenadora de projeto bilíngue na rede particular de ensino de Santa Luzia/MG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2171435872395281>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2586-6575>

Fernanda Roque Amendoeira

Graduada em Letras/Bacharelado em Língua Alemã e Estudos Linguísticos, atualmente é mestranda em Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa “Ensino e aprendizagem de língua estrangeira”, ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais. É membro do centro de pesquisa *Intercultural Communication in Multimodal Interactions* (ICMI). É bolsista do PIFD - Programa de Incentivo à Formação Docente na área

de Língua Inglesa, e da CAPES para o mestrado, desenvolvendo estudos acerca dos tabus e eufemismos em Língua Portuguesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6128534551403319>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5520-5001>

Fernando Suarez de Oliveira

É doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin-UFMG), onde atua na área de Linguística do Texto, com pesquisa a respeito da Teoria da Estrutura Retórica e da construção de sentidos. É membro do Grupo de Estudos sobre Pragmática, Texto e Discurso (GEPTED) da UFMG. É professor de Língua Inglesa em curso de idiomas da rede particular desde 2010, tendo atuado também como revisor de textos. Foi professor das disciplinas ‘Inglês: Habilidades Integradas II’ e ‘Inglês: Sintaxe’ na UFMG em 2015 e 2016.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6137648110997640>

Francieli Oliveira

Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG), onde é bolsista CNPq e concentra sua pesquisa na análise e modelagem da estratificação linguística, mais especificamente, do estrato do gênero no discurso da ciência a partir da Linguística Sistêmico-Funcional. É mestre (2018) em Linguística Aplicada pelo PosLin/UFMG (bolsista FAPEMIG) e licenciada em Letras com habilitação em Língua Inglesa (2015) pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). É membro do Laboratório Experimental de Tradução (LETRA/UFMG), onde realiza pesquisas através da abordagem multilíngue e multidisciplinar no tratamento da linguagem, trabalhando com tipologia e topologia linguística, estudos multilíngues, linguística contrastiva e descrição linguística.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5053559251186348>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4895-1919>

Gabriela Pacheco Amaral

Doutoranda e Mestre em Estudos Linguísticos na área da Análise do Discurso pelo Poslin – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É graduada em Letras pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Desenvolve pesquisa na temática do desdobramento do sujeito enunciador em discursos literários. Desde as pesquisas monográficas e tem interesse em analisar os sujeitos e a identidade em discursos literários.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7091061325438993>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4081-9734>

Giulia Soster Caminha

É graduada em Letras/Inglês pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da mesma instituição (PosLin) sob orientação da Prof. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos. Bolsista da FAPEMIG na área de Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e participa do Grupo de Pesquisa em Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação, registrado no CNPq. Suas pesquisas concentram-se na área de Ensino Crítico de Inglês.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7411233716159675>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5584-9317>

Henrique Campos Freitas

É doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG) onde desenvolve pesquisa em Análise Crítica do Discurso e Linguística Sistêmico-Funcional. Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela UNINTER e é licenciado em Letras-Português e Inglês pela Universidade

Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). É professor de educação básica na Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais há 10 anos e é docente na Universidade de Uberaba (UNIUBE), na área de Linguagens. Atua como Assessor Pedagógico da Coordenação de Graduação EAD UNIUBE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6171218212690707>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0308-2895>

Jacqueline Helen de Lima

É mestranda em Linguística Teórica e Descritiva, na linha de Variação e Mudança, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFGM). É professora efetiva de Língua Portuguesa em uma escola de Educação do Campo na rede estadual mineira, nos anos finais da Educação Básica e no Ensino Médio.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8659672363655843>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5254-6927>

Jaqueline dos Santos Batista Soares

É doutoranda e Mestre pelo PosLin: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFGM), onde faz pesquisa em Análise do Discurso, concentrando-se em gêneros políticos e midiáticos. É membro do NAD: Núcleo de Análise do Discurso e do projeto Interações polêmicas e violência verbal em temas sociais sensíveis: análise do discurso polêmico e da gestão interacional de pontos de vista em diferentes meios. É professora de língua portuguesa e inglesa desde 2014. Leciona as disciplinas Fundamentos da linguística, Análise do discurso I e Análise do Discurso II pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1132062944601816>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0544-2249>

Jeander Cristian da Silva

É mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin-UFGM), onde faz pesquisa na linha de Estudo da Variação e Mudança Linguística, concentrando-se nos seguintes temas: Lexicologia e Toponímia. É membro do Grupo de Estudos do Léxico e Narrativas da Amazônia Legal (GELNAL), pela Universidade Federal do Acre (UFAC). É estagiário docente do Programa de Incentivo à Formação Docente (PIFD), atuando no projeto Apoio Pedagógico da Faculdade de Letras (FALE/UFGM), onde promove encontros temáticos sobre as disciplinas de Fundamentos de Sintaxe, Fundamentos de Semântica e Gramática Tradicional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5130269944999831>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3195-8137>

João Henrique Santos

É doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFGM), onde é bolsista CNPq e desenvolve pesquisa no Laboratório de Línguas Indígenas e Africanas (LaliAfro/UFGM). Mestre (2018) em Estudos Linguísticos pelo PosLin/UFGM (bolsista FAPEMIG) e licenciado em Letras – Habilitação em Língua Inglesa (2016) pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Atua no campo da Linguística teórica e descritiva, trabalhando principalmente com os temas Morfossintaxe de línguas indígenas e Teoria de Caso. Tem interesse nos seguintes temas: línguas indígenas e minoritárias/minorizadas, documentação e descrição linguística, e ensino de línguas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3941063039685647>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4843-8864>

Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira

Doutoranda em Linguística Aplicada no PosLin: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFGM), onde desenvolve pesquisa sobre letramento crítico e formação

continuada para professores de inglês na Rede Municipal de Belo Horizonte, onde atua também como professora de inglês. Possui Mestrado em Letras: Estudos Literários, também pela UFMG, com trabalhos publicados sobre raça e gênero na área de concentração de Literaturas de Expressão Inglesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1251250162108529>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7279-942X>

Kenya Tatiana Frade Morais

Mestranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin-UFMG), onde faz pesquisa em ensino e aprendizado de língua estrangeira. Fez especialização em ensino de língua inglesa na UFMG. Faz licenciatura em letras/português na Universidade de Brasília (UnB). É professora de inglês no estado de Minas Gerais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5024459741259232>

Márcia Adriana de Souza Verona

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG), onde faz pesquisa em Linguística Teórica e Descritiva. Tem mestrado em Letras, com concentração em Literatura Brasileira (Literatura de Minas: o regional e o universal), especialização em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). É professora de Língua Portuguesa, Redação e Literatura desde 2000 e técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), *Campus* Ouro Branco.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4705481935045230>

Maria Augusta de Matos Cruz

É graduada em Letras-Inglês pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É mestranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da mesma instituição, sob a orientação da Profa. Dra. Andréa Mattos, onde faz pesquisa sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeiras, concentrando-se na formação de professores de inglês. É bolsista CNPq desde 2018. É membro do Núcleo de Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação (NECLLE), e do grupo de pesquisa em Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação, registrado no CNPq. É professora de inglês desde 2016.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3687278252044088>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7855-5821>

Marlei Rose Renzetti Tartoni

Doutoranda em Linguística Aplicada com ênfase em Linguagem e Tecnologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG). Mestra em Linguística Aplicada, no campo de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira, com ênfase em Linguística de Corpus, e especialista em Ensino de Língua Inglesa, na mesma instituição. Professora de Inglês desde 2001, tendo atuado em cursos livres e escolas públicas de Ensino Fundamental II, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Atualmente, é coordenadora do programa bilíngue da educação infantil e do Ensino Fundamental I em uma escola da rede particular de Belo Horizonte, em Minas Gerais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8079622145402813>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2609-7835>

Paloma Bernardino Braga

É mestranda em Linguística do Texto e do Discurso pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG). Pesquisa o papel do comentário metadiscursivo em debate eleitoral presidencial e como ele é utilizado como uma estratégia discursiva no jogo de faces. Tem Licenciatura em Letras e Português também pela UFMG. É membro do Grupo de Estudos sobre Pragmática,

Texto e Discurso (GEPTED). É escritora de ficção e poeta, e atua como coordenadora pedagógica bilíngue e professora de inglês.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8931921440569995>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1875-9774>

Patricia Christina dos Reis

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFGM), em Linguística Aplicada/Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Desenvolve pesquisa sobre formação de professores de inglês e atua, desde 2013, no Centro de Estudos Superiores de Parintins (UEA). Sua pesquisa de doutorado conta com o apoio do PROPG-CAPES/FAPEAM, SEPLANCTI e do Governo do Estado do Amazonas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6410242094934709>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1710-0433>

Quézia dos Santos Costa

Mestranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFGM), onde faz pesquisa em letramento crítico e estudos culturais. É formada em *Early Childhood Education* pela Quinsigamond Community College, e possui especialização em Ensino e Aprendizado de Língua Inglesa pelo Instituto Brasileiro de Ensino. Atua como pedagoga desde 2004 e como professora de inglês desde 2012.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5905212694926592>

Ricardo Souza Netto

Mestrando em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFGM), onde faz pesquisa em Ensino de Português, com ênfase no Livro Didático de Português. Possui Licenciatura em Letras Inglês e Português pela Faculdade de Letras (FALE) da UFGM. É professor de Português em uma escola pública, atuando no Ensino Fundamental.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8018141766212186>

Sineide Gonçalves

É doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin-UFGM). Tem mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Graduada em Letras, com licenciatura em Português e Inglês pela Faculdade Santa Rita (FASAR). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e em Metodologia de Ensino da Educação Superior e MBA em Administração de Empresas pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Participa do Grupo de Pesquisa Dialetoleologia e Sociogeolinguística (GPDS-UFOP) e do Grupo de Pesquisa Intercultural Communication in Multimodal Interaction (ICMI), que desenvolve o projeto Comunicação (Inter)Cultural em Interação: Expansão e Diversificação do *Corpus* do NUCOI/ Núcleo de Estudos de Comunicação (Inter)Cultural em Interação (UFGM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1055340410136935>

Vanessa Pastorini

Bacharel em Literatura Francesa pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFGM), com estudos na Universidade do Algarve (UALg), em Portugal. Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin/UFGM), ênfase em Análise do Discurso. É membro do Grupo de Estudos Semióticos de Minas Gerais (GESMIG). Atua como Editora de Texto na Revista Texto Livre. Foi parte do júri do *Choix Goncourt Brésil* em 2019 e em 2020. Trabalha atualmente com discursos de mulheres, história do feminismo na França, semiótica discursiva ou greimasiana e atos performativos de gênero.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1715112593054789>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9602-3367>

Véronique Douzaka Pahimi

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG). Especificamente, faz pesquisa na linha teórica de Estudos Formais de Língua. Tem Bacharelado Francês pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). É membro do Laboratório de Línguas Indígenas e Africanas (LALIAFRO) e professora de francês desde 2015. Foi professora de francês no Centro de Extensão (CENEX) da FALE-UFMG entre 2015-2017 e tradutora nas edições de 2016-2017 do FESTIFRANCE – Mostra Francesa de Cinema.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6933612629197071>

COMITÊ CIENTÍFICO

Alcione Gonçalves

É doutora em Linguística Teórica e Descritiva pela Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin-UFMG) e Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Professora no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), atuando nas seguintes áreas: Produção Textual, Linguística Histórica, Revisão Textual, Filologia Românica, Mudança e Variação Linguística, Sintaxe, Gramaticalização, Sociolinguística e Epistemologia da Linguagem. Ocupa, desde 2017, o cargo de Editora-Chefe da Revista “Educação e Tecnologia”. Trabalha no Departamento de Linguagem e Tecnologia, atuando no Ensino EBTT, na Graduação do Curso de Letras – Tecnologias da Edição, e no Curso de Formação de Professores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6442210947844016>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0797-8434>

Alexandre José Cadilhe

É doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o Núcleo FALE: Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino, da FAGED/UFJF. É vice-coordenador do GT *Linguagem, Transculturalidade e Educação* da ANPOLL. Dedicar-se a pesquisas sobre letramentos, análise do discurso e formação de professores, pelas lentes críticas dos estudos decoloniais e da educação em direitos humanos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4582472522277913>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4818-6428>

Ana Cecília Cossi Bizon

É docente do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), atuando na graduação, especialmente na Licenciatura em Português Segunda Língua/Língua Estrangeira/Adicional, e no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA). É graduada em Letras, mestre e doutora em Linguística Aplicada pela mesma instituição, e líder do grupo de pesquisa IndisciPLAR: Português como Língua Adicional em uma perspectiva indisciplinar (Unicamp), registrado no CNPq. Seus principais interesses de pesquisa são: formação de professores de Português como Língua Adicional (PLA), políticas linguísticas, políticas públicas, internacionalização, ensino de PLA para grupos minoritarizados, identidades, territorializações, migrações de crise e direitos humanos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8527660527228028>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2303-1446>

Ariel Novodvorski

Doutor em Estudos Linguísticos, área de concentração Linguística Aplicada, pelo PosLin: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com Pós-doutorado em Terminologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professor Associado do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e atua no Curso de Graduação em Letras/Espanhol e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando

principalmente nos seguintes temas: Estudos Descritivos, Linguística de Corpus, Estudos da Tradução, Língua Espanhola, Fraseologia, Terminologia e Linguística Sistemico-Funcional.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2882362453894798>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1370-8334>

Elisa Mattos

Doutoranda e Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG), onde faz pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas e letramento acadêmico. Fez mestrado em *English Language Teaching* pela Universidade NOVA de Lisboa. É membro do grupo de pesquisa IndisciPLAr: Português como Língua Adicional em uma Perspectiva Indisciplinar na Unicamp, do Núcleo de Aprendizagem e Ensino Tecnológico (NALET/CEFET-MG), ambos registrados no CNPq, e do Núcleo de Estudos de Línguas para Fins Acadêmicos (NELFA/UFMG). Compõe o corpo editorial da ReviVale: Revista Multidisciplinar do Vale do Jequitinhonha, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. É professora de inglês desde 2001 e leciona *Inglês para Fins Acadêmicos* desde 2018 pela Faculdade de Letras (FALE/UFMG).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5108972381990293>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4787-1837>

Fabiana Komesu

É docente e pesquisadora da Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de São José do Rio Preto, desde 2006, e do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da mesma Instituição, desde 2008. Doutora em Linguística pela Universidade de Campinas (Unicamp), com estágio na Université de Paris XII, França. Fez pós-doutorado em Linguística Aplicada na Universidade de São Paulo (USP). Foi vice-presidente do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL, 2007-2009). É líder do Grupo de Pesquisa “Práticas de leitura e escrita em contexto digital” (CNPq/Unesp), desde 2014. É pesquisadora do GT “Linguagem e Tecnologias” da ANPOLL. É coordenadora da rede internacional de pesquisa CAPES-PrInt na Unesp, desde 2019. Tem publicações de artigos em periódicos, capítulos de livros, livros, e traduções especializadas sobre letramentos, escrita, discurso, internet e *fake news*.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7718546011328302>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3820-1559>

Fábio Bonfim Duarte

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. De 2009 a 2010, foi professor visitante na Universidade de Massachusetts, período no qual pôde desenvolver atividades de seus projetos sobre morfossintaxe de línguas indígenas, sob a supervisão de Ellen Woolford. Foi professor visitante na Universidade de Toronto, desenvolvendo pesquisa com bolsa de estágio sênior da CAPES. Atualmente é professor associado 4, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos/PosLin da Faculdade de Letras da UFMG. Coordena vários projetos de pesquisa, tendo como objetivo o estudo da sintaxe de línguas indígenas brasileiras e de línguas africanas. Vem adotando, como suporte teórico, intuições da teoria tipológica e desenvolvimentos recentes da teoria gerativa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3332287915205530>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3009-7654>

Giacomo Patrocínio Figueredo

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011), mestre em Estudos Linguísticos pela mesma instituição (2007) e pós-doutor em Linguística pela Universidade de Sydney (2016). É professor associado da Universidade Federal de Ouro Preto e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Seus interesses de pesquisa incluem Linguística Sistemico-Funcional, Estudos da Tradução, descrição linguística, estudos multilíngues e topologia linguística.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1942325530677015>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0967-244X>

Isabelle Cornelio Balbi Soza

Graduada em Artes Cênicas no ano de 2018 pela Universidade Federal de Ouro Preto. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Cênicas, e experiência de práticas artísticas em escolas de Ouro Preto (MG), onde estagiou e concluiu projetos de extensão e em pesquisa de mediação teatral para alunos de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental I. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid durante os dois primeiros anos de graduação. É graduanda em Letras/Libras na Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua como monitora da disciplina Fundamentos de Libras. Fez parte também de um projeto de Extensão na Universidade Federal de Minas Gerais de Literatura Surda. Realizou o curso ProTILS - Projeto de Capacitação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais. É Professora de Ensino Básico em escolas estaduais do estado de Minas Gerais na cidade de Belo Horizonte.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2116418040201808>

Ivanete Bernardino Soares

É doutora em Linguística do Texto e do Discurso pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais (Poslin/UFMG), onde desenvolveu pesquisa sobre as crônicas jornalísticas de Machado de Assis. É líder do Grupo de Pesquisa Enlit: Ensino de Literaturas: Diversidades, Mercado e Políticas Públicas, e membro do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso/UFMG, ambos registrados no CNPq. Vem desenvolvendo pesquisas em Análise do Discurso e Educação Literária, dedicando-se, principalmente, aos seguintes temas: análise do discurso literário, pesquisa e ensino em leitura e políticas públicas de promoção do livro e da leitura literária. Atualmente, é professora no curso de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0775321146555856>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3299-3540>

Janaína de Assis Rufino

Doutora e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Possui estágio doutoral na Université de Genève, em Análise do Discurso e Prosódia (FAPEMIG). Especialista em Extensão Universitária pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre a Articulação do Discurso (UFMG) e do Núcleo de Pesquisa Educação: subjetividade e sociedade da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Professora efetiva do IF Sudeste MG Campus São João del-Rei, atuando especialmente nas disciplinas de prática de ensino e estágio do curso de Letras Português/Espanhol. Na Pós-graduação em Prática e Trabalho Docente atua na disciplina Letramento Acadêmico e no Curso de Letras nas disciplinas da área da Linguística.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2683423713027699>

Joel Windle

Professor do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF) e coordenador do Núcleo de Estudos Críticos em Linguagem, Educação e Sociedade. Sua pesquisa, nas áreas da linguística aplicada e da sociologia da educação, investiga as relações entre a diversidade cultural e linguística de um lado, e do outro a produção de desigualdades sociais dentro de diferentes contextos institucionais. Atualmente, coordena um projeto de pesquisa sobre os contatos transnacionais em territórios periféricos no seu potencial para a ampliação da participação social. Trata-se de uma colaboração com mais seis pesquisadores, que juntos apresentaram seu programa de pesquisa no artigo *O Paradigma Transperiférico* (Trabalhos em Linguística Aplicada, 2020).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2697232740221429>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8544-9215>

Josiane Marques da Costa

É doutora e mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Graduiu-se em Letras/Português pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atuou na formação de professores de Português como Segunda Língua para Surdos no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e como professora de português no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. É professora na Universidade Federal de Lavras e membra do Núcleo de Estudos de Libras, Surdez e Bilinguismo (NELiS/UFMG). Seus interesses de pesquisa são: ensino de português como segunda língua para surdos, com ênfase na construção de metáforas conceituais em Libras, no processamento de linguagem figurada por surdos e no ensino de metáforas para surdos bilíngues do par Libras/português.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9871577760708451>

Leandra Batista Antunes

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1997), mestrado em Letras: Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000), doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007) e pós-doutorado pela Université de Grenoble (2014). Tem desenvolvido pesquisas na área de prosódia estudando sua relação com as práticas discursivas, objetivando entender parte da construção do sentido na interação verbal. Atualmente é professora associada na Universidade Federal de Ouro Preto, nas áreas de Língua Portuguesa e Linguística, atuando na graduação em Letras e na Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3741475963182420>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3766-8827>

Leina Jucá

Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), na Universidade de São Paulo (USP), com estágio doutoral na Pennsylvania State University. É membro do Projeto Nacional de Letramentos (USP); do Laboratório de Estudos Transdisciplinares em Cultura, Linguagem, Pensamento Pós-Colonial e Decolonial, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); e do Grupo de Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), registrados no CNPq. Concentra-se em: formação de professores de línguas, teorias dos multiletramentos, com foco nos letramentos críticos, e estudos pós-coloniais e decoloniais. Docente da Faculdade de Letras da UFMG, atuou por vários anos no Departamento de Letras da UFOP. Também é autora de coleções didáticas, duas delas aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2012; 2015).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9278798937869761>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4325-9536>

Leonardo Pereira Nunes

Professor Adjunto da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. É doutor e mestre em Estudos Linguísticos, e bacharel em Inglês pela mesma instituição. Realizou estágio doutoral na Universidade do Sarre, na Alemanha. Possui experiência em ensino, pesquisa e extensão na área de Letras, com ênfase nos Estudos da Tradução e na Língua Inglesa, e atua principalmente nos seguintes temas: tradução, inglês para fins acadêmicos, estudos de *corpora*, descrição linguística e cognição.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0471506842215526>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0678-7137>

Maira Guimarães

É doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG), onde fez mestrado em Estudos Linguísticos e graduação em Letras (Português/Licenciatura). Faz parte do quadro de professores da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Divinópolis) onde ministra disciplinas de Linguística do Texto e do Discurso. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase

em Análise do Discurso de tendência francesa, com pesquisas centradas em discursos feministas, discursos imagéticos, narrativas de vida e identidade enunciativas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5165213148962098>

Maria Angélica Furtado da Cunha

Professora titular de linguística da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tem doutorado em linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado em linguística pela Universidade de Brasília. Dois estágios de pós-doutoramento na University of California, Santa Barbara, e um na Universidade Federal Fluminense. É coordenadora do Grupo de Estudos Discurso & Gramática na UFRN. Co-organizadora de livros e autora de capítulos e artigos sobre transitividade, estrutura argumental, gramática de construções e ensino de gramática sob o enfoque da linguística funcional. Pesquisadora do CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3577280515125308>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3128-6852>

Pollyanna Júnia Fernandes Maia Reis

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na área de Linguística do Texto e do Discurso. Atualmente, participa do Núcleo de Análise do Discurso (NAD), grupo que se destina a pesquisas na área de Linguística. Possui Mestrado em Letras, com ênfase em Discurso e Representação Social pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), e em Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Inglesa (UFSJ). Atualmente, é professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Ouro Preto, e Líder do Grupo de Estudos sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa (GEALI).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3418015920062515>

Raquel Bambirra

Possui doutorado (2009) em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e pós-doutorado pela Universidade de Leeds/UK (2016). Atua nos cursos técnicos de nível médio, no curso de Letras – Tecnologias de Edição e nos cursos de pós-graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Lidera o grupo de pesquisa Núcleo de Aprendizagem de Línguas e Ensino Tecnológico (NALET), credenciado pelo CEFET-MG e cadastrado no CNPq desde 2012. Tem experiência em ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira e seus interesses de pesquisa giram em torno dos seguintes temas: motivação, identidade, experiências de ensino e de aprendizagem de inglês, desenvolvimento de multiletramentos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2281336030427188>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8029-7304>

Renata Aiala de Mello

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), graduação em Letras com habilitação em Licenciatura em Francês e Português e Inglês e Mestrado em Linguística na mesma instituição. Tem Pós-Doutoramento em Estudos Retóricos e Literários pela Universidade do Porto. É professora efetiva de língua, literatura e cultura francesa e francófona da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tem experiência na área de Literatura Francesa, ensino de Língua Portuguesa, Francesa e Inglesa, tradução e Linguística, com ênfase em Análise do Discurso. Atua principalmente nas seguintes áreas: Análise do Discurso de orientação francesa, Teoria Semiolinguística e Análise do Discurso em diálogo com outras áreas do conhecimento como a Retórica, a Literatura, a Psicologia e a História.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0123523768740556>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8421-1328>

Rozana Reigota Naves

Mestre e doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Atua como professora e pesquisadora do Instituto de Letras (IL) da UnB, e é credenciada para orientar Mestrado e Doutorado. Sua produção acadêmica está relacionada às áreas da interface entre sintaxe e semântica lexical, da constituição do português brasileiro no Centro-Oeste, da aquisição de primeira e segunda línguas, da educação linguística e da descrição da língua de sinais brasileira. Já colaborou com projetos de documentação e revitalização de línguas indígenas. Foi coordenadora do Grupo de Trabalho Teoria da Gramática da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística/ANPOLL, Coordenadora Institucional da UnB no Programa de Consolidação das Licenciaturas, da CAPES, e atualmente exerce a função de Decana de Administração da UnB.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9281265131392905>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7517-0010>

Sandra Quarezemin

Mestre e Doutora em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFSC). Atua na área de Teoria e Análise Linguística, especificamente na Sintaxe Gerativa. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq-PQ 2. Fez um ano de doutorado sanduíche na Università Degli Studi di Siena/Itália (CNPq), e um ano de pós-doutorado na Università Ca' Foscari, Venezia/Itália (Capes). Líder do Grupo de Pesquisa Teoria da Gramática e o Português Brasileiro (CNPq). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Gramaticais e coordenadora do Laboratório Linguística na Escola. Coordena o Projeto *Romania Nova* junto com Francisco Ordóñez e Andrés Saab, na Associação de Linguística e Filologia da América Latina. É Membro do Grupo de Trabalho de Teoria da Gramática da ANPOLL.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/694709410608632>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8570-5389>

Shirlene Bemfica de Oliveira

Doutora em Linguística Aplicada pelo PosLin: Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora efetiva de Língua Inglesa dos Cursos de Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal Minas Gerais (IFMG), Campus Ouro Preto. É membro do Grupo de Estudos (Sócio)Linguísticos e de Integração de Culturas na América Latina (UNILA), do Grupo de Estudos de Corpora Especializados e de Aprendizes (GECEA), da UFMG, e do Grupo de Pesquisa Educação, Trabalho e Sociedade do IFMG. Compõe o corpo docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) nas linhas de pesquisa de Formação de Professores, Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6424487892011938>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1435-1728>

Soélis Teixeira do Prado Mendes

Doutora em Estudos Linguísticos pela FALE/UFMG, tem interesse pelas áreas de Linguística Histórica, Filologia Românica, Crítica Textual, Sociolinguística Histórica, Lexicologia e Lexicografia, e Ensino de Língua Materna. Professora Associada do Departamento de Letras DELET/ICHS/UFOP; coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem (POSLETRAS/UFOP). É editora-gerente da Revista Caletrosópio, Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 e Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Diacrônicos CNPq – NEDi.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9854827501610868>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3792-4974>

Vanderlice dos Santos Andrade Sól

Pós-doutoranda, doutora e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais, licenciada em Letras com habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto. É professora na área de Língua Inglesa e Linguística Aplicada no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto e atua também na pós-graduação em Estudos da Linguagem. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Estrangeira - Inglês, atuando principalmente nos seguintes eixos temáticos: formação de professores, educação continuada, análise de discurso e práticas identitárias.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8555586414694376>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4031-7112>

Vanessa Pastorini

Bacharel em Literatura Francesa pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com estudos na Universidade do Algarve (UAAlg), em Portugal. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin/UFMG), ênfase em Análise do Discurso. É doutoranda pela Universidade de São Paulo (USP), em Linguística Geral e Semiótica. É membro do Grupo de Estudos Semióticos de Minas Gerais (GESMIG). Atua como Editora de Texto na Revista Texto Livre. Foi parte do júri do *Choix Goncourt Brésil* em 2019 e 2020. Trabalha atualmente com discursos de mulheres, história do feminismo na França, semiótica discursiva ou greimasiana e atos performativos de gênero.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1715112593054789>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9602-3367>

Vânia Soares Barbosa

Tem Licenciatura Plena em Língua Estrangeira pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), mestrado em Letras - Estudos Literários (UFPI) e doutorado em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, com estágio de doutorado sanduíche na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, pela CAPES. É professora adjunto da (UFPI), lotada na Coordenação de Letras Estrangeiras e membro do Colegiado e do Núcleo Estruturante da Coordenação, além de coordenadora pedagógica do Programa Idiomas sem Fronteiras - NuLi/UFPI. Tem experiência na área de Línguas Estrangeiras Modernas, e interesse nos seguintes temas: ensino, tecnologia e formação de professores (cinema e literatura - tradução intersemiótica e intertextualidade), multimodalidade, multiletramentos, letramento visual e leitura de textos multimodais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0254442530562839>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5816-1064>

Wilx Ferreira de Souza

Possui graduação em Letras/Inglês pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus Diamantina. Tem experiência em ensino de inglês nas redes pública e privada. Atua desde 2010 como professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Campus São João Evangelista, onde leciona nos cursos técnicos integrados, no Ensino Médio e no curso de Graduação em Sistemas de Informação. Tem experiência em gestão na escola pública, com a coordenação de atividades pedagógicas e administrativas dos ensinos fundamental e médio. Desenvolve projetos na área de ensino de inglês nos cursos integrados. É mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) no IFMG Campus Ouro Branco.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8845896485840702>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1891-5706>

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira

Mestre em Educação e Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) (1997) e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2006). Bolsista CNPq Nível 2, professora e pesquisadora de Pragmática e de Sintaxe Funcional de Português e Inglês na FALE. Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin). É líder do Grupo de Estudos sobre Polidez, Texto e Discurso (GEPTED - CNPq). É Coordenadora Geral do Projeto de Formação Linguística para Fins Acadêmico-profissionais e de Internacionalização (FALE/DRI/UFMG). Coordenou o Curso de Especialização em Língua Inglesa da FALE/UFMG (2012-2018). Atuou como elaboradora e revisora de itens de avaliação do INEP na Área de Linguagens (2012-2016). Foi Coordenadora do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) pelo MEC/CAPES. Coordenou o Projeto CAPES Fulbright English Teaching Assistants na FALE UFMG (2018), ambos na UFMG. Tem experiência na área de Linguística e de Linguística Aplicada.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3279629888582317>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1857-0207>

Elisa Mattos

Doutoranda e Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG), onde faz pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas e letramento acadêmico. Fez mestrado em *English Language Teaching* pela Universidade NOVA de Lisboa. É membro do grupo de pesquisa IndisciPLAr: Português como Língua Adicional em uma Perspectiva Indisciplinar na Unicamp, do Núcleo de Aprendizagem e Ensino Tecnológico (NALET/CEFET-MG), ambos registrados no CNPq, e do Núcleo de Estudos de Línguas para Fins Acadêmicos (NELFA/UFMG). Compõe o corpo editorial da *ReviVale: Revista Multidisciplinar do Vale do Jequitinhonha*, do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. É professora de inglês desde 2001 e leciona *Inglês para Fins Acadêmicos* desde 2018 pela Faculdade de Letras (FALE/UFMG).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5108972381990293>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4787-1837>

Francieli Oliveira

Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG), onde é bolsista CNPq e concentra sua pesquisa na análise e modelagem da estratificação linguística, mais especificamente, do estrato do gênero no discurso da ciência a partir da Linguística Sistêmico-Funcional. É mestre (2018) em Linguística Aplicada pelo PosLin/UFMG (bolsista FAPEMIG) e licenciada em Letras com habilitação em Língua Inglesa (2015) pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). É membro do Laboratório Experimental de Tradução (LETRA/UFMG), onde realiza pesquisas através da abordagem multilíngue e multidisciplinar no tratamento da linguagem, trabalhando com tipologia e topologia linguística, estudos multilíngues, linguística contrastiva e descrição linguística.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5053559251186348>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4895-1919>

João Henrique Santos

É doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin/UFMG), onde é bolsista CNPq e desenvolve pesquisa no Laboratório de Línguas Indígenas e Africanas (LaliAfro/UFMG). Mestre (2018) em Estudos Linguísticos pelo PosLin/UFMG (bolsista FAPEMIG) e licenciado em Letras – Habilitação em Língua Inglesa (2016) pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Atua no campo da Linguística teórica e descritiva, trabalhando principalmente com os temas Morfossintaxe de línguas indígenas e Teoria de Caso. Tem interesse nos seguintes temas: línguas indígenas e minoritárias/minorizadas, documentação e descrição linguística, e ensino de línguas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3941063039685647>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4843-8864>

Vanessa Pastorini

Bacharel em Literatura Francesa pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com estudos na Universidade do Algarve (UAlg), em Portugal. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin/UFMG), ênfase em Análise do Discurso. É doutoranda pela Universidade de São Paulo (USP), em Linguística Geral e Semiótica. É membro do Grupo de Estudos Semióticos de Minas Gerais (GESMIG). Atua como Editora de Texto na Revista Texto Livre. Foi parte do júri do *Choix Goncourt Brésil* em 2019 e 2020. Trabalha atualmente com discursos de mulheres, história do feminismo na França, semiótica discursiva ou greimasiana e atos performativos de gênero.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1715112593054789>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9602-3367>

Wander Emediato de Souza

Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde se graduou em Letras (1992) e onde obteve mestrado em Estudos Linguísticos (1996). É doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade de Paris XIII (Paris-Nord, orientação P. Charaudeau) (2000), com dois pós-doutorados (2010-2011; 2017-2018) pela Universidade de Lyon II (Laboratoire ICAR/CNRS, com Christian Plantin e Alain Rabatel). Atua na área de Linguística do Texto e do Discurso. Foi coordenador do curso de Letras (2005/2006), coordenador da área de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras (FALE) (2008-2010-2011/2017) e vice-diretor da FALE (2005-2010), na UFMG. É Líder do Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso (CNPq) e coordenador do Núcleo de Análise do Discurso (UFMG). Ex-delegado regional da ALED no Brasil (Associação Latino-americana de Estudos do Discurso) (2009-2013). Atual coordenador do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG - POSLIN (2019-2021).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0561984631865350>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1480-7019>



ISBN: 978-65-86602-26-5

9 786586 602265 >

UF *m* G

FALE
FACULDADE
DE LETRAS


POSLIN-UFMG


CAPES